

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Matheus Aguiar de Carvalho

A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR

Belo Horizonte

2020

Matheus Aguiar de Carvalho

A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGCI-UFMG), como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Mediações e Cultura

Linha de pesquisa: Memória social, patrimônio e produção do conhecimento

Professora orientadora: Dra. Cristina Dotta Ortega.

Belo Horizonte

2020

Carvalho, Matheus Aguiar de.

A ordenação de documentos na Biblioteconomia escolar / Matheus Aguiar de Carvalho. — 2020.

173 f. : il., color. : pdf.

Orientadora: Cristina Dotta Ortega

Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) — Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Referências: f. 148-164

Apêndice: f. 165-173

1. Biblioteconomia escolar. 2. Biblioteca escolar. 3. Ordenação de documentos. 4. Infoeducação



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO


"A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR"

Matheus Aguiar de Carvalho


Dissertação submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de **"mestre em Ciência da Informação"**, linha de pesquisa **"Memória social, patrimônio e produção do conhecimento"**.

Dissertação aprovada em: 10 de fevereiro de 2020.

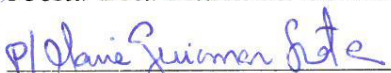
Por:



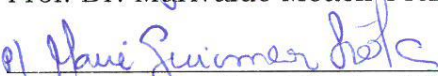
Profa. Dra. Cristina Dotta Ortega - ECI/UFMG (Orientadora)



Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho - ECI/UFMG




Prof. Dr. Marivalde Moacin Francelin – USP - Por videoconferência



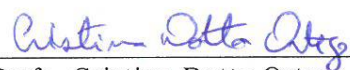
Profa. Dra. Suellen Oliveira Milani – UFF – Por videoconferência

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI



Profa. Maria Guiomar da Cunha Frota
Coordenadora

Versão final aprovada em 10/02/2020



Profa. Cristina Dotta Ortega
Orientadora



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **MATHEUS AGUIAR DE CARVALHO**, matrícula: 2018662621

Às 14:30 horas do dia 10 de fevereiro de 2020, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada *ad referendum* pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 21/01/2020, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado ***A ordenação de documentos na biblioteconomia escolar***, requisito final para obtenção do Grau de MESTRE em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Informação, mediações e cultura, Linha de Pesquisa: Memória social, patrimônio e produção do conhecimento. Abrindo a sessão, a Presidente da Comissão, Profa. Dra. Cristina Dotta Ortega, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

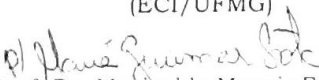
Profa. Dra. Cristina Dotta Ortega - Orientadora	APROVADO
Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho	APROVADO
Prof. Dr. Marivalde Moacir Francelin	APROVADO
Profa. Dra. Suellen Oliveira Milani	APROVADO

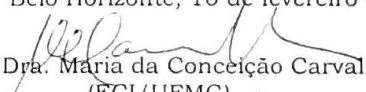
Pelas indicações, o candidato foi considerado APROVADO.

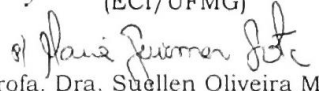
O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 10 de fevereiro de 2020.

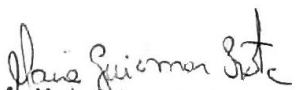

Profa. Dra. Cristina Dotta Ortega
(ECI/UFMG)


Prof. Dr. Marivalde Moacir Francelin
(USP) – por videoconferência


Profa. Dra. Maria da Conceição Carvalho
(ECI/UFMG)


Profa. Dra. Suellen Oliveira Milani
(UFF) – por videoconferência

Obs. Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.


Profa. Maria Guimaraes da Cunha Frota
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Ciência da Informação

Agradecimentos

À FAPEMIG pela bolsa concedida para a realização da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UFMG.

Às professoras da banca de qualificação, nas figuras de Maria da Conceição Carvalho, Marilda Lopes Ginez de Lara e Suellen Oliveira Milani, cujas críticas foram pertinentes e fundamentais para desenvolver a pesquisa.

À professora Cristina Ortega, pela ótima orientação, pelas conversas e toda a disponibilidade ao longo da pesquisa. Foram momentos enriquecedores que ajudaram não apenas a desenvolver a pesquisa apresentada aqui, mas a dar sentido ao trabalho realizado e aos futuros esforços que pretendo empregar no campo.

Aos colegas da biblioteca da Letras/UFMG, em especial ao Rodrigo, Priscila e Israel, pelas diferentes conversas e apoio, antes mesmo do processo de seleção do mestrado, nos tempos de estágio.

Aos colegas do PPGCI/UFMG pelas diferentes conversas epistemológicas e pela boa companhia compartilhada ao longo desse tempo.

À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, e a toda minha família pelo apoio durante a pesquisa. E em especial, aos meus pequenos por me lembrarem recorrentemente o que é importante no fim das contas.

Aos guixis, iempistas e demais amigos, pela amizade de anos, me ajudando, cada um a seu modo, a tornar a caminhada mais leve e significativa.

RESUMO

A ordenação de documentos é uma atividade da organização da informação, compondo o conjunto dos processos de mediação documentária, cujo objetivo é o de propor canais de comunicação que promovam o acesso e uso dos documentos de uma coleção por um público. A especificidade da atividade reside na proposição de uma ordem lógica aos documentos da coleção, vinculada aos propósitos da instituição e em resposta às necessidades de informação do público. A ordenação responde a três funções: promover formas de leitura da coleção pela navegação no espaço em que estão dispostos os documentos, constituir a localização dos itens da coleção e servir como instrumento de gestão da coleção. No que tange às especificidades das bibliotecas escolares, essas instituições são abordadas segundo o propósito de promover a apropriação da informação do público, a partir de ações que viabilizem a ele a autonomia para construção de significados a partir do acesso e uso qualificado dos documentos. O objetivo da pesquisa é analisar o desenvolvimento das discussões sobre ordenação de documentos na perspectiva da Biblioteconomia escolar pelo trabalho de mediação realizado a partir de bibliotecas escolares. Parte-se do pressuposto que a ordenação de documentos realizada frente aos propósitos das bibliotecas escolares é insuficiente, levando à marginalização da atividade no trabalho de mediação realizado pelo bibliotecário nestes sistemas. Para a investigação, foram realizadas duas revisões bibliográficas, a primeira de caráter narrativo, e a segunda de caráter integrativo, respectivamente, de aspecto qualitativo, e de aspectos quantitativo e qualitativo, de modo a constituir uma pesquisa descritiva quanto à análise dos temas propostos. Após a Introdução, na segunda e terceira seção, discute-se: a mediação documentária como propósito do campo, a qual é estruturada em processos fundamentados em conhecimento técnico; e a biblioteca escolar abordada a partir das discussões sobre infoeducação, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Colabor1, da USP, que atrela informação e educação como duas faces de um mesmo processo de aprendizagem. A quarta seção tem como foco a ordenação de documentos, abordando-se os aspectos conceituais e teórico-metodológicos da atividade, assim como suas relações com as estratégias de espacialização e de sinalização. A quinta seção trata da ordenação de documentos na Biblioteconomia escolar, analisando a produção bibliográfica desse âmbito para destacar as questões relativas ao desenvolvimento do processo em consideração às especificidades das bibliotecas escolares e do trabalho de mediação realizado nesses espaços. Trata-se de uma revisão bibliográfica integrativa realizada pela combinação de termos representativos da Biblioteconomia escolar e de termos que respondessem pela ordenação de documentos, em buscas realizadas nas bases BRAPCI, Proquest, DOAJ, INFOBILA, Dialnet e LIBES, resultando em 129 publicações para análise. Como resultados encontrados, o processo de ordenação de documentos é amplamente abordado de modo fragmentado, o que se verifica nas denominações utilizadas, nas compreensões acerca de suas funções, nos modos de conceber o processo pelo método classificatório como base para constituir o número de chamada, e, a despeito dessas abordagens, as questões relativas a constituição espacial da biblioteca são colocadas de modo mais completo em que considera-se a relevância do espaço na oferta de sentidos aos sujeitos acerca da imagem e dos usos da biblioteca escolar. Por fim, considera-se necessário reaver junto à Biblioteconomia escolar o valor dos processos da organização da informação para as bibliotecas escolares, o que se relaciona com a necessidade de se considerar a totalidade dessas instituições em termos dos processos de mediação que permitem sua atuação qualificada na escola enquanto biblioteca.

Palavras-chave: Biblioteconomia escolar. Biblioteca escolar. Ordenação de documentos. Infoeducação.

ABSTRACT

The shelf arrangement is an activity of information organization, composing the set of documentary mediation processes, whose goal is to propose communication channels that promotes the access and use of documents from a collection by a public. The specificity of the activity lies in the proposition of a logical order to documents of the collection, related with the institution's purposes, and in responses to the information needs of the public. The shelf arrangement has three functions: to promote ways of reading the collection through navigation at the space where the documents are disposed, to constitute the location of the items from a collection, and to serve as an instrument for collection management. Regarding the school libraries specificities, these institutions are approached by the purpose of promoting the information appropriation by the public of base education, through actions that enables them the autonomy to construct meanings from the qualified access and use of documents. The aim of the research is to analyze the development of discussions about shelf arrangement from the perspective of School librarianship through mediation work carried out from school libraries. It is assumed that the shelf arrangement performed in face of the school libraries purposes is insufficient, leading it to the marginalization in mediation work performed by librarians at these systems. For the investigation, two bibliographic reviews were carried out, the first of narrative character, and the second of integrative character, respectively, of qualitative aspect, and of quantitative and qualitative aspects, in order to constitute a descriptive research regarding the analysis of the proposed themes. After the Introduction, in the second and third section, it is discussed: the documentary mediation as the kind of work performed by the field that is structured in processes based in technical knowledge; and the function of school library approached on infoeducation discussions, developed within USP's research group, Colabori, which links information and education as two sides that qualifies the librarian work. The fourth section has focused on the shelf arrangement, approaching its conceptual and functional aspects, also its theoretical-methodological, relates to the methods, instruments and methodologies for the constitution of the process. Finally, is discussed the relations between the shelf arrangement and the spatialization and signaling strategies developed in the school library space. The fifth section is about the shelf arrangement in School librarianship, looking at the bibliographic production from this context for highlight the questions related to the development of process, regarding the specificities of the school libraries and of the mediation work performed at its spaces. This is an integrative bibliographic review performed by combining terms representative of the School librarianship, and by terms that accounted for the shelf arrangement, in searches in the BRAPCI, Proquest, DOAJ, INFOBILA, Dialnet e LIBES databases, resulting in 129 publications for analysis. As results found, the shelf arrangement process is widely approached in a fragmented way, which is verified in the denominations used, in the understandings about its functions, in the ways of conceiving the process by the classificatory method as the basis for constituting the call number, and, in spite of these approaches, the questions related to the spatial constitution of the library are posed in a more complete way, considering the relevance of space in offering meanings to subjects about the image and uses of the school library. Finally, it is considered necessary to recover from School librarianship the value of information organization processes for school libraries, which is related to the need to consider the totality of these institutions in terms of mediation processes that allow their qualified performance at school as a library.

Keywords: School librarianship. School library. Shelf arrangement. Infoeducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura metodológica da pesquisa.....	31
Figura 2 – Estrutura geral da pesquisa.....	33
Figura 3 – Classe 200 da Classificação Decimal de Dewey (CDD).....	91
Figura 4 – Comparação entre o código formado a partir da primeira tabela de Cutter e a partir da tabela de Cutter-Sanborn.....	99
Figura 5 – Comparação entre as tabelas de Cutter-Sanborn (189-) e a Tabela de PHA (1984) para o sobrenome “Santos”.....	100
Figura 6 – Excerto da Tabela de Biscoe para ordem cronológica de documentos.....	101
Figura 7 – Avaliação da coleção pelos tópicos da CDD. Excerto do trabalho de Baumbach e Milller (2006).....	119
Figura 8 – Sistema de Classificação com o uso de cores. Proposta de sistema por Pinheiro e Sachetti (PINHEIRO; SACHETTI, 2004; PINHEIRO, 2009).....	124
Figura 9 – Propostas de sistemas de sinalização por cores e níveis de leitura, conforme Ubillo Venegas (2005).....	127
Figura 10 – Esquema geral do sistema de classificação METIS.....	129

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	APRESENTAÇÃO DO TEMA	11
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA E PRESSUPOSTOS.....	15
1.3	JUSTIFICATIVA.....	16
1.4	OBJETIVOS	23
1.5	METODOLOGIA.....	24
2	A TÉCNICA DOCUMENTÁRIA NA PRODUÇÃO DE ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO	34
2.1	POR UM ENTENDIMENTO DA TÉCNICA	34
2.2	A BIBLIOTECONOMIA E AS CIÊNCIAS INFORMATIVO- DOCUMENTÁRIAS	39
2.3	A TÉCNICA NAS CIÊNCIAS INFORMATIVO-DOCUMENTÁRIAS.....	45
2.4	A MEDIAÇÃO DOCUMENTÁRIA COMO UM MODO DE PRODUÇÃO	55
3	BIBLIOTECA ESCOLAR E PROTAGONISMO CULTURAL: UMA ABORDAGEM PELA INFOEDUCAÇÃO.....	63
3.1	O PAPEL DA BIBLIOTECA NA ESCOLA	63
3.2	BIBLIOTECAS ESCOLARES NO PARADIGMA DA APROPRIAÇÃO CULTURAL	66
3.3	PROTAGONISMO CULTURAL PELOS SABERES INFORMACIONAIS	70
3.4	O MEDIADOR E A MEDIAÇÃO CULTURAL: O LUGAR DA MEDIAÇÃO DOCUMENTÁRIA.....	77
4	FUNDAMENTOS DA ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS.....	83
4.1	DEFINIÇÃO E FUNÇÕES DO PROCESSO DE ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS..	83
4.2	INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS	87
4.3	SISTEMAS DE LOCALIZAÇÃO	93
4.3.1	SISTEMAS DE LOCALIZAÇÃO FIXA E RELATIVA.....	93
4.3.2	CÓDIGOS DE LOCALIZAÇÃO E O MODELO DO NÚMERO DE CHAMADA	95
4.4	SINALIZAÇÃO E ESPACIALIZAÇÃO.....	103
4.4.1	OS SENTIDOS DO ESPAÇO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FOUCAULTIANAS	104
4.4.2	O ESPAÇO DA BIBLIOTECA	107
5	A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	111
5.1	ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS: ENTRE OS NOMES PARA O PROCESSO E SUAS FUNÇÕES.....	111
5.2	MODOS DE CONCEBER A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS: A NAVEGAÇÃO PELO MÉTODO CLASSIFICATÓRIO	119

5.3 OS SENTIDOS DOS DOCUMENTOS E DA BIBLIOTECA ESCOLAR PELO ESPAÇO.....	132
5.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A – PUBLICAÇÕES SOBRE A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR	164

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Disciplinas como a Biblioteconomia foram desenvolvidas para estudar os fenômenos informacionais de natureza documentária e potencializar seus processos de comunicação. Esses estudos possuem um percurso histórico que permite situá-los em relação aos conhecimentos técnicos que fundamentam suas ações, reportando a fundamentos basilares a partir dos quais diferentes abordagens foram estruturadas não restritas a uma disciplina ou outra. Estas abordagens pluralizam-se ainda mais ao tomarmos como referência do desenvolvimento desses estudos, as primeiras práticas repertoriais de documentos cujas origens disciplinares, em meados do século XV, são identificadas nesse período sob o nome de Bibliografia.

Nessa pesquisa, o campo no qual esses estudos são estabelecidos, é discutido sob o termo Ciências Informativo-Documentárias (LÓPEZ YEPES, 2015; MOREIRO GONZÁLEZ, 2005; RENDÓN ROJAS, 2013, 2014) como designativo das práticas seculares constituídas em torno da elaboração do valor informativo de certos objetos, ou seja, objetos tratados como documentos, ao tomar determinadas perspectivas, a partir de atributos selecionados, potencializando seus usos conforme um trabalho de mediação, para um público, no âmbito de sistemas informativo-documentários.

Dentre as disciplinas que compõem esse campo, podemos mencionar, além da Biblioteconomia e da Bibliografia, os estudos em Documentação, e mais recentemente, os estudos em Ciência da Informação. Destes últimos, pondera-se a multiplicidade de abordagens que foram estruturadas para além do trabalho documentário, constituindo-se distintamente, em virtude de abordar o fenômeno informacional sobre outras perspectivas.

Dos pontos básicos que unificam as Ciências Informativo-Documentárias, está o trabalho de mediação e os propósitos que o norteiam. A noção de mediação documentária constitui-se quanto aos propósitos que figuram na promoção do acesso e uso da informação, cujo objetivo é a leitura e a apropriação feita pelo público.

A mediação documentária é realizada por processos de caráter comunicativo, por meio dos quais são ofertadas mensagens sobre documentos para suscitar nos públicos a leitura qualificada destes documentos, segundo seus próprios repertórios. Pela leitura, os sujeitos podem se apropriar dos conteúdos, fomentando o desenvolvimento de seus repertórios cognitivos, por meio dos quais os sujeitos se formam para interagir no mundo conforme as diferentes dinâmicas de produção e uso de informação.

O público é abordado conforme suas necessidades em informação, vinculadas às institucionalidades que cercam o sistema informativo-documentário. O objetivo final é o de

que, a partir do uso dos documentos, os conteúdos sejam apropriados, e o conhecimento construído subsidie a formação do sujeito para a compreensão de si no mundo e para sua atuação na vida coletiva, participando ativamente nelas ao estabelecer sentido frente às coletividades.

Os contextos de produção e uso da informação, sejam de ordem cultural, social, econômica e política, balizam a elaboração dos sistemas informativo-documentários. Esses contextos exteriores aos sistemas influem nas formas de comunicação empregadas a partir dos processos de mediação documentária, ou seja, nos canais comunicativos construídos por meio da aderência junto aos públicos pela produção de sentido.

Desta forma, a mediação documentária responde como trabalho específico do campo, por meio da oferta de sentidos sobre documentos de um sistema, a partir do relacionamento estabelecido entre os objetivos da instituição, a linguagem do público e os atributos documentais de interesse. Ela é desenvolvida por processos de seleção, de organização da informação – produção de bases de dados e ordenação –, e por produtos e serviços, como o serviço de referência, a disseminação seletiva da informação, a formação de usuários e as exposições. Visando potencializar os caminhos para a apropriação, também podem ser realizadas ações de sensibilização de públicos como, contação de histórias, saraus literários, encontros com autores(as), entre outras, que se constituem como ações culturais para a formação dos sujeitos.

Dentre os sistemas informativo-documentários elaborados no âmbito do campo, nesta pesquisa, a análise se dá em torno das bibliotecas escolares, instituições estudadas de modo específico na Biblioteconomia escolar, a partir do termo biblioteca escolar, mas também por denominações como centro de aprendizagem, centro multimídia, midiateca, entre outras formas, que variam tanto no idioma português quanto em outros idiomas.

Independentemente de o nome a ser utilizado, a biblioteca escolar remete ao sistema de informação instituído em escolas, com diferentes níveis de atuação no ensino básico, o que no Brasil é formalmente definido como o período que se inicia com a educação infantil e termina com o ensino médio. Cabe pontuar a necessidade de compreender o público possível desse sistema não apenas às idades instituídas tradicionalmente a este período escolar, de 6 a 18 anos, mas a todos aqueles que, mesmo fora da faixa etária formal, por razões diversas em suas vidas, não cumpriram sua formação básica no período previsto e retornam às escolas para se formarem. No Brasil, essa questão é desenvolvida principalmente por meio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual a continuidade de estudos é possível. Deste modo, além do público formal e usual, é papel da biblioteca escolar estar atenta também a esse perfil etário de público, considerando as

formas de promover a apropriação da informação por ele, conforme especificidades que em geral se diferenciam do público que compõe a faixa etária tradicional das escolas.

Deste modo, a comunicação pretendida via processos de mediação documentária deve levar em conta a abrangência do público em formação visado pelas bibliotecas escolares, considerando, como em qualquer caso, a especificidade do público, em termos de suas linguagens e de suas necessidades em informação.

Um dos marcos iniciais do desenvolvimento das pesquisas sobre bibliotecas escolares é com a primeira edição do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em 1950, em que o tema "Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Infantis e de Escolas Primárias" estava presente, dentre os tópicos temáticos do evento¹. Campello *et al.* (2013) demarcam o início da pesquisa acadêmica sobre bibliotecas escolares apenas na década de 1970, no âmbito da Educação, com a pesquisa de mestrado de Maria Ruth Barros Annes, sob o título "Biblioteca escolar: centro de recursos a serviço da educação na escola de 1º grau", defendida em 1975 na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Nos anos posteriores, a pesquisa sobre o tema passou a ser amplamente desenvolvida no âmbito dos programas de pós-graduação de Ciência da Informação e de Biblioteconomia, pela formação de grupos de pesquisa, seminários, congressos e publicação de artigos em periódicos do campo (CAMPELLO, 2003, 2015; DUDZIAK, 2003).

Concomitante ao desenvolvimento no meio científico, entre as décadas de 1990 e 2000, a biblioteca escolar passou a ser mencionada entre as políticas públicas do país, quanto a seu papel educativo e de suporte ao currículo escolar. Nesse sentido, podem ser mencionados a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013).

A abordagem sobre bibliotecas escolares privilegiada nesta pesquisa encontra convergência com o termo de "Infoeducação", desenvolvido no contexto dos estudos do grupo de pesquisa que hoje é denominado como Colaboratório de Infoeducação (ColaborI), da Universidade de São Paulo. Apoiada em categorias de mediação cultural e de protagonismo cultural, a Infoeducação busca redefinir o papel da biblioteca, incluindo em suas práticas de formação para acesso e uso da informação a consideração dos contextos culturais e sociais em que ela é utilizada e produzida. O foco está em promover uma formação que possa subsidiar a atuação protagonista das pessoas na elaboração de suas realidades (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007), formando agentes que interfiram em suas

¹ Disponível em: http://www.febab.org.br/febab201603/wp-content/uploads/2013/03/relacao_cbbds.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

realidades e que possam melhorá-las para responder, primordialmente, às pessoas e seus modos de vida.

Desta forma, cabe ao bibliotecário compreender as dinâmicas educacionais e como a biblioteca se insere no contexto escolar, enquanto objeto das políticas que constituem esse âmbito, mas também como entidade que participa da criação dessas políticas. Trata-se de orientar os propósitos educacionais das bibliotecas escolares, conforme as instâncias estruturantes que as qualificam como sistemas informativo-documentários, quais sejam, os processos de seleção, de organização da informação, de elaboração de produtos e serviços, além das ações de sensibilização de públicos, como já citamos.

Dentre os processos que estruturam as bibliotecas escolares, nesta pesquisa, o enfoque é dado à organização da informação, especificamente a ordenação de documentos, atividade de mediação documentária que proporciona modos de acesso aos documentos pelos estudantes, conforme a criação de estruturas para navegação. Desta forma, a atividade estabelece estruturas de acesso que funcionam como interface de mediação da coleção ao público que a acessa.

As funções da atividade de ordenação de documentos foram sistematizadas na pesquisa de Ortega (2016) que atribui à atividade os seguintes propósitos: propor modos de leitura da coleção, oferecer formas de localização dos documentos e servir como recurso para a gestão da coleção. A proposta de modos de leitura responde pela disposição dos documentos que orienta a navegação no espaço para uma compreensão da coleção, a localização diz respeito aos modos de acessar os documentos e a gestão relaciona-se às políticas de desenvolvimento da coleção quanto à alocação dos documentos no espaço.

Em conjunto a essas funções, dois processos são complementares e determinantes para a efetividade da proposta de ordenação de documentos, discutidos aqui pelos termos sinalização e espacialização. Na sinalização, a preocupação é com o emprego de recursos visuais que promovam a comunicação dos modos do público se orientar pelo espaço e compreender os sentidos em oferta pelas mensagens em comunicação ali constituídas. Na espacialização, a preocupação é com o planejamento do espaço no que tange à distribuição dos elementos que constituem o sistema, como os setores, acervo, mobiliários, e outros, identificando como os sentidos ofertados conforme os espaços da biblioteca e as funções que eles desempenham nesses sistemas.

As bibliotecas escolares são os primeiros locais onde muitos têm uma primeira oportunidade de um acesso qualificado à informação que não seja de cunho avaliativo, como muitas vezes ocorre em sala de aula. Deste modo, pela ordenação de documentos, na forma de mensagens produzidas pela disposição física da coleção e demais recursos auxiliares, pode ser oportunizada às pessoas a possibilidade do acesso a diversos tipos de

leitura sobre o mundo. Os livros lidos são como espelhos que permitem aos leitores verem o reflexo de suas próprias vidas, e também janelas, por meio das quais veem outras vidas (RAJPUT, 2009, citando TEMPLE; MARTINEZ; YOKOTA, 2006, p. 92²). Estes conhecimentos de mundo subsidiam às pessoas o estabelecimento de novas possibilidades de construção de suas realidades de maneira não restrita àquilo já dado de imediato em seus cotidianos, contribuindo para a formação de pessoas ativas e protagonistas em suas realidades.

A necessidade de pensar as propostas de ordenação de documentos é primordial para que o espaço da biblioteca escolar promova às pessoas o desenvolvimento de sua autonomia na busca por informação pela coleção a partir da proposta de comunicação empregada. Ainda, em um quadro mais amplo, a importância da ordenação de documentos nas bibliotecas escolares relaciona-se aos modos de promover a formação do público no que tange às habilidades de navegação em ambientes para busca por informação, em meio eletrônico ou não, as quais são necessárias não apenas na biblioteca escolar, mas em quaisquer espaços, estruturantes da sociedade como um todo, que o público venha a utilizar como forma de obter e utilizar informação.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA E PRESSUPOSTOS

Pela pesquisa, problematiza-se como a ordenação de documentos é estudada no âmbito da Biblioteconomia escolar, tanto em relação aos conhecimentos e funções que o processo responde em sua totalidade, quanto sua relação com a promoção dos objetivos das bibliotecas escolares. Esses objetivos são considerados aqui em torno dos processos de formação de sujeitos para a busca e uso qualificado de informação, de modo a subsidiar seu papel ativo na constituição da sociedade.

Alguns pressupostos perpassam a exploração do problema em questão, os quais são abordados no percurso da investigação. De modo geral, eles são relacionados a uma possível insuficiência ou fragmentação dos estudos em torno da ordenação de documentos na Biblioteconomia e, de modo mais específico, na Biblioteconomia escolar pelos esforços em constituir bibliotecas escolares. A princípio, assumimos que a ordenação de documentos foi desenvolvida de forma tangencial ao todo que representa, restrita assim à classificação pela composição de arranjos conforme as estruturas de sistemas de classificação bibliográfica, mas sem aprofundamento a respeito das funções e dos fundamentos teóricos basilares do processo. Por consequência, o conhecimento fragmentado a respeito da ordenação de documentos reduz a compreensão do processo e de suas potencialidades

² TEMPLE, Charles; MARTINEZ, Miriam; YOKOTA, Junko. **Children's books in children's hands: an introduction to their literature**. 3. ed. Boston: Pearson Allyn Bacon, 2006.

junto aos outros processos de mediação realizados na biblioteca escolar, prejudicando a concepção destes espaços, e do próprio sentido que se produz frente ao público a respeito da biblioteca.

Por outro lado, é necessário considerar que os estudos sobre Biblioteconomia escolar – tema que cresceu significativamente nos últimos anos nos cursos de graduação e de pós-graduação em Biblioteconomia e em Ciência da Informação no Brasil – tratam dos processos de organização da informação em geral de modo breve e, muitas vezes, mecânico, o que não contribui para o desenvolvimento da ordenação de documentos no contexto escolar.

Assim, está em questão a relação entre a atividade de ordenação de documentos e a Biblioteconomia escolar, considerando-se lacunas seja a partir da atividade no âmbito da Biblioteconomia escolar, seja a partir desta no que tange àquela atividade.

1.3 JUSTIFICATIVA

As justificativas da pesquisa foram estruturadas pela identificação de algumas problemáticas a respeito do desenvolvimento dos temas propostos para essa pesquisa. As justificativas a serem apresentadas podem ser sintetizadas em três, como segue:

- A técnica que estrutura os processos de trabalho de mediação documentária realizado pelos profissionais, com o emprego de tecnologias, permite contemplar as demandas da sociedade por informação, incluindo aquelas das bibliotecas escolares;
- Os propósitos da mediação documentária no âmbito das bibliotecas escolares têm sido discutidos sob a noção de *information literacy*, em várias traduções para a língua portuguesa, como, por exemplo, letramento informacional, noção que se verifica insuficiente, exigindo a busca por alternativas teóricas mais elaboradas; e
- Quanto à ordenação de documentos em bibliotecas escolares, a literatura apresenta, de modo recorrente, fragmentação teórica nos modos de considerar a totalidade desse processo, assim como, sua relação com os objetivos das bibliotecas escolares.

A primeira justificativa da pesquisa está relacionada com as problemáticas sobre a compreensão no campo acerca dos conhecimentos técnicos para o trabalho de mediação realizado e como este subsidia o desenvolvimento de sistemas informativo-documentários, como bibliotecas e centros de documentação.

Há um estigma presente em alguns segmentos do campo, que colocam a técnica como um conjunto de atos restritamente voltados à execução de procedimentos do âmbito da Organização da Informação, mas desvinculados dos contextos sociais e culturais e, por isto, incompatíveis com qualquer potencial para a transformação social. De forma semelhante, há ainda o estigma dos atos técnicos como sendo de menor valor frente às

competências dos profissionais no uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Nos dois casos, o discurso recorrente evidencia uma oposição, respectivamente, entre técnica e contextos sociais e culturais, e entre técnica e tecnologia, em um movimento de sobreposição da primeira pela segunda.

Nesse sentido, percebe-se a existência de algumas falas presentes em estudos realizados no âmbito do campo, tais como as tomadas aqui, meramente como exemplos:

A parte técnica da área de Biblioteconomia e Documentação é indispensável para a formação do bibliotecário e para o funcionamento de uma unidade de informação. Porém, deve-se lembrar de [sic] que a biblioteca também precisa, **além de organizar e disseminar a informação, exercer o papel social** (SOUZA, 2016, p. 37, grifos nossos)

De forma semelhante, ao tratar de ação cultural realizada em bibliotecas Santa Anna (2017, p. 91, grifos nossos) comenta: “Nesse sentido, manifesta-se o **compromisso social** dos profissionais da informação, pois esses **não podem exercer somente atividades técnicas** e voltadas para tratamento, armazenamento e disponibilização informacional”.

Ainda, a respeito da incorporação de tecnologias de informação na área, Oliveira (2011, p. 97, grifos nossos) comenta sobre os bibliotecários e os “demais especialistas de informação”, que eles “passaram a se deparar com um novo contexto que lhes exigia, e exige, **não só um corpo de conhecimentos especializados, mas também conhecimentos e habilidades no uso de tecnologias** para organizar, processar [...]”.

Em decorrência dessas situações, os processos de mediação documentária situados como técnicos, caso dos da organização da informação, são posicionados em um lugar de menor importância frente àqueles compreendidos como de caráter social e/ou àqueles estruturados em torno das tecnologias de informação e comunicação digitais. Nesse sentido, Santos Neto e Almeida Júnior (2017, p. 261) comentam que os processos de organização da informação, os “serviços meios” como designam os autores, não são compreendidos por muitos bibliotecários como ações de mediação, que têm sua devida importância ao lado de outras atividades de mediação, nas quais o contato do profissional com o público se dá de modo mais explícito e evidente.

Deste modo, a pesquisa é justificada pela necessidade de situar a técnica que fundamenta o trabalho de mediação documentária, discorrendo sobre sua associação com as tecnologias e os modos de operar na sociedade, no que tange à suas demandas de acesso e uso de informação. Assim, busca-se recuperar conceitualmente o ponto de encontro entre técnica, tecnologia e sociedade. Ademais, ao discutir a técnica que fundamenta as Ciências Informativo-documentárias, a pesquisa também busca desenvolver um olhar coerente aos modos de abordar os fenômenos informacionais no âmbito desse

campo, a despeito de abordagens que enunciam uma busca pela compreensão de tudo que se relaciona com a categoria informação, sem um olhar particular ao fenômeno em questão.

Prosseguindo à segunda justificativa, muitas das propostas para as bibliotecas escolares e sua função na escola, ao menos no Brasil, são constituídas conforme discurso hegemônico pautado em uma visão sobre essa função em um papel educativo cujo objetivo é promover a *information literacy*, postulada inicialmente nos Estados Unidos na década de 1970. No Brasil, a apropriação do conceito junto aos estudos em Biblioteconomia, segundo Gasque (2012), se deu a partir de 2000 em torno dos termos competência informacional ou letramento informacional, cujo uso é marcado por tentativas, de diferenciá-los conceitualmente dos termos alfabetização informacional ou habilidades informacionais, também adotados.

A primeira questão que se coloca ao abordar a biblioteca escolar sobre a noção de letramento informacional diz respeito aos problemas terminológicos. Verifica-se que os termos no Brasil para tratar da *information literacy* reportam a conceitos diferentes, mas que a ausência, ou a pouca, consistência terminológica leva cada pesquisador a utilizar o termo e conceito mais adequados às suas pesquisas sem um esforço coletivo em sistematizar uma noção de forma específica aos processos de mediação realizados em bibliotecas escolares. Esses esforços individuais dificultam a consolidação terminológica, pois não há unidade clara entre as pesquisas quanto ao entendimento de *information literacy*, independente do termo utilizado para traduzir a expressão no Brasil.

Concordamos com Kobashi, Smit e Tálamo (2001, p. 5) quando, ao tratarem do objeto da Ciência da Informação, pela Terminologia, explicam que

Saber o mundo através de um conjunto de termos sem consistência conceitual, provenientes, por exemplo, de diferentes áreas, na ausência de normalização, equivale a ter em mãos vários fragmentos que, se juntados, não fazem sentido ou o fazem à custa de muito esforço.

De forma semelhante, essa imprecisão é identificável nas abordagens sobre *information literacy*, ao menos na produção brasileira, pois reportam a diferentes campos de conhecimento conforme a tradução adotada, mas que, segundo Gasque (2010), as diferentes denominações ao termo não podem ser tratadas indistintamente enquanto sinônimos, pelo contrário, são termos que indicam ações, eventos e ideias distintos. A análise feita por Ivan Siqueira e Jéssica Siqueira (2012) acerca do desenvolvimento da *information literacy* no âmbito do campo no Brasil corrobora nossas considerações, e também as de Gasque (2010), acerca da inconsistência terminológica existente nos modos de abordar a *information literacy* nas pesquisas realizadas no Brasil. Siqueira e Siqueira (2012) concluíram que há uma “convivência múltipla e indistinta dos termos *information literacy*, ‘competência informacional’, ‘alfabetização informacional’ e ‘letramento

informacional’ [que] subescreve tanto uma diversidade de acepções como possível confusão terminológica” (SIQUEIRA; SIQUEIRA, 2012, [não paginado, folha 17], grifos dos autores).

Portanto, a questão reside na falta de clareza conceitual existente nos estudos desenvolvidos para tratar do tema no âmbito das Ciências Informativo-documentárias que, por consequência, pode levar à dificuldade de consolidar seu desenvolvimento e promover os avanços necessários para constituir mudanças nas práticas em sistemas como as bibliotecas escolares.

A segunda questão relativa à noção de letramento informacional diz respeito à compreensão do acesso à informação presente na literatura sobre esse tema.

O pressuposto do qual partem os trabalhos pautados no letramento é o de que a possibilidade do acesso à informação está resolvida em razão das novas configurações da sociedade, pós-guerras mundiais, em que a informação ganhou grande protagonismo em função das tecnologias de informação e comunicação, levando os sistemas de acesso à informação, estruturados a partir dessas tecnologias, a estarem mais disponíveis para todos.

Neste sentido, a sociedade da informação é caracterizada, como menciona Campello (2003, p. 33), como “um ambiente tão diferente e mutante que exige novas habilidades para nele se sobreviver”, e cuja sobrevivência nesse contexto está atrelada aos usos de tecnologias enquanto instrumentos que potencializam o acesso à informação ao conectar as pessoas com os diferentes produtos da mente.

A relação feita, portanto, é a de que a multiplicação de sistemas de acesso à informação nas últimas décadas levou ao acesso à informação de modo facilitado para todos. Deste modo, como o acesso estaria resolvido, caberia aos esforços realizados no campo discutir apenas como os sujeitos exploram as estruturas de acesso existentes, desenvolvendo para isso, a ênfase em atividades restritamente de aprendizagem.

Nesse contexto, a construção do conhecimento é colocada como “engajamento dos indivíduos no processo de aprendizagem para transformar informação em conhecimento” (GASQUE, 2012, p. 33).

Ademais, por esse modo de construir conhecimento, desconsideram-se, ou melhor, não são especificados, em quais contextos esse engajamento ocorrerá, e ainda, as implicações desses contextos aos propósitos de uma formação que propicie às pessoas acessarem e utilizarem a informação para subsidiar as ações relacionadas à constituição do espaço social. Nesse sentido, a ideia de individualidade é constante. Mesmo em abordagens mais progressistas sobre o letramento informacional, que situam o tema como uma proposta educacional mais ampla e humanizada, pouco se discute acerca de como os sujeitos, ao desenvolverem o letramento, utilizam isso para mudar seus cotidianos junto a outros sujeitos, tendo em vista uma construção coletiva para um bem comum. Deste modo,

pensa-se muito no sujeito individual, mas marginaliza-se o sujeito social e as mudanças que este pode trazer à sociedade ao aprender a aprender.

Frente à questão do acesso considerada como resolvida, em decorrência das múltiplas formas de acesso que existem na sociedade a partir das tecnologias da informação e comunicação, a terceira questão relacionada à abordagem da biblioteca escolar pelo letramento informação diz respeito aos modos de compreender o papel do profissional bibliotecário, o qual é situado de modo restrito, como se verifica a seguir.

Propositamente ou não, não se discute como os bibliotecários estruturam formas de acesso, pois entende-se que, por ser questão resolvida, o papel desse profissional é o de promover atividades restritamente voltadas à formação pelo contato direto entre bibliotecário e usuário.

Desta forma, a função do bibliotecário é resolvida pela discussão em torno da promoção de atividades de formação, o que restringe com isto o conhecimento que funda e estrutura suas ações pelo trabalho realizado nas bibliotecas, assim como, os modos de compreender essas ações de mediação em suas respectivas totalidades, relevâncias, e relações entre si, para a constituição das bibliotecas. Ao se voltar em como os indivíduos buscam por informação a partir de determinadas estruturas de acesso e navegação nos trabalhos sobre a biblioteca escolar na perspectiva do letramento informacional, esquece-se como o bibliotecário também cria essas estruturas e não apenas ensina a utilizar determinados recursos.

Reforça o dito anteriormente o lugar atribuído ao letramento nos estudos do âmbito da Educação. Quando o letramento informacional é abordado em relação à sua origem na Educação (GASQUE, 2012), considera-se o bibliotecário como professor, construindo um obstáculo para a exploração das especificidades do seu trabalho. A intenção de buscar a integração da biblioteca escolar ao currículo e às políticas educacionais de forma geral, no sentido de “envolver a comunidade educativa em programas que possibilitem buscar, decodificar, interpretar e transformar as informações em conhecimento a favor da vida” (GASQUE, 2012, p. 155), acaba por promover o esquecimento da potência educativa da biblioteca escolar, considerada na totalidade do trabalho de mediação possível de ser realizado nela.

De fato, as práticas de letramento informacional não se referem à organização da informação, mas sim aos serviços, produtos e ações de sensibilização, de cunho formativo, realizados nas bibliotecas. Deste modo, ainda que o letramento seja relevante ao contexto das bibliotecas escolares, falta pensá-lo de modo abrangente, quanto aos modos como os processos de mediação documentária se manifestam. Ao focar nos processos de

aprendizagem do indivíduo, secundariza-se os modos de promover essa aprendizagem pela totalidade que representa o trabalho de mediação do bibliotecário.

Portanto, em síntese, verificam-se os seguintes problemas em relação ao letramento informacional: a dispersão terminológica, que é relacionada aos diferentes conceitos e denominações utilizados para abordar a noção de letramento, por vezes, ainda contraditórios entre si; uma compreensão utópica ou ilusória de que a multiplicidade de formas de acesso se relaciona a possibilidades de acesso a todos, o que está associado a uma abordagem individualista aos modos dos sujeitos utilizarem informação; e, por fim, as limitações das abordagens do papel do bibliotecário quanto ao seu trabalho de mediação e os modos de promover a aprendizagem do público a partir dele.

Desta forma, abordar a biblioteca escolar, partindo da concepção do letramento informacional, nos indica mais limitações do que potencialidades.

Em consideração às questões abordadas sobre a biblioteca escolar na ótica do letramento informacional, esta pesquisa se justifica ao discutir essa instituição em uma perspectiva que considere sua integralidade, em termos dos diferentes processos de mediação documentária estruturantes para exercer seu papel, perpassando as questões de formação. A pesquisa é justificada ainda por desenvolver uma abordagem que compreende esse papel educador do bibliotecário sem abordá-lo como um professor, mas como um mediador que atua no espaço escolar a partir de um trabalho específico, com uma técnica que o fundamenta. Professor e bibliotecário constituem práticas profissionais diferentes com suas respectivas importâncias, mesmo que semelhantes e complementares entre si.

A terceira justificativa desenvolve-se em um olhar mais específico sobre o processo de ordenação de documentos, frente aos problemas que cercam sua fundamentação no campo, e que se reflete na Biblioteconomia escolar.

O papel educativo da biblioteca foi discutido formalmente em meados do século XX, ao menos na vertente predominante da Biblioteconomia de origem anglo-americana, sob os esforços da *American Library Association*. Nesse período e nessa vertente, os conhecimentos sobre a organização da informação estavam sendo desenvolvidos com grande enfoque nas aplicações de tecnologias para a criação de métodos e instrumentos que respondessem à recuperação da informação. Percebe-se que processos como a produção de bases de dados e a ordenação, a segunda tomada como classificação, foram desenvolvidos com forte vínculo aos sistemas de classificação bibliográfica e aos códigos para a catalogação de documentos, mas ao longo do tempo se distanciaram dos fundamentos técnicos dos processos para os quais esses instrumentos foram elaborados. O movimento verificado foi o da preocupação em responder e aplicar os instrumentos e não em empregá-los como forma de viabilizar determinados processos e necessidades.

Em específico à ordenação de documentos, o modelo popularizado no momento foi o do número de chamada, de base classificatória, que funciona como um código de localização dos documentos. Além do número de classe, o modelo é composto por outros elementos personalizados a cada documento, usualmente relacionados à autoria e às questões de edição. O objetivo era o de constituir, pelo emprego do número de chamada, arranjos temáticos e outros, para que o público pudesse navegar pelas estantes na busca dos documentos de forma intuitiva. Por ser de base classificatória, o modelo previa o uso dos sistemas de classificação bibliográfica, como a Classificação Decimal de Dewey. Para os outros elementos do modelo, tabelas para conversão dos nomes de autores também se tornaram populares, como as elaboradas por Charles Ammi Cutter.

Assume-se que a Biblioteconomia escolar, em especial a desenvolvida a partir da tradição anglo-americana, ao se apropriar desses conhecimentos, desenvolveu o processo de ordenação de documentos nas bibliotecas escolares delimitado ao número de chamada. Ao restringir o processo a esse modelo, este foi instrumentalizado, fragmentando a compreensão do processo de ordenação conforme os instrumentos utilizados.

Deste modo, a problemática repousa em duas formas usualmente adotadas para a ordenação de documentos no âmbito das bibliotecas escolares. Uma das formas é o trabalho com o número de chamada de forma restrita aos instrumentos já mencionados, portanto, na ausência de respostas condizentes com o contexto. A outra forma envolve soluções empíricas, em que os profissionais adotam soluções criativas que partem do modelo, sem se distanciar efetivamente dele. O primeiro movimento reforça a primazia do modelo frente ao contexto, enquanto o segundo faz isso de outro modo, pois, mesmo compreendendo a insuficiência deste modelo para comunicar mensagens ao público da biblioteca escolar, ele é reformulado sem base científica e como solução única para responder à ordenação dos documentos.

Face a essas abordagens, verifica-se um movimento na Biblioteconomia em tomar o modelo do número de chamada como resposta única ao processo de ordenação de documentos, e certos instrumentos de classificação bibliográfica enquanto base para aquele modelo, levando a recorrentes afirmativas do quão inadequados são os instrumentos para promover a inclusão de grupos socialmente minoritários, e outros assuntos socialmente relevantes.

Portanto, a pesquisa é justificada pela necessidade de recuperar os fundamentos teóricos do processo de ordenação de documentos, assim como os modos de pensá-lo em consideração às especificidades das bibliotecas escolares e de seus propósitos enquanto instituições vinculadas à educação. A partir disso, o esperado é possibilitar que a execução do processo passe pela reflexão sobre os melhores modos de constituí-lo, sem restringir-se

à aplicação de um modelo, o qual pode definir uma lógica estranha ao público escolar, em função de os instrumentos e métodos não serem elaborados visando a apreensão deste público e as especificidades da instituição e dos contextos sociais e culturais em jogo.

Como afirma Verón (1988), a diversidade de leituras passíveis de serem promovidas, conforme a ordem estabelecida aos documentos pela estrutura do arranjo da coleção, e aquelas por meio das quais o público da biblioteca escolar é motivado na busca por documentos, podem ultrapassar as lógicas de sistemas de classificação, como a CDD ou a CDU, comumente utilizados como base para estruturar o arranjo dos documentos em bibliotecas.

Esta situação reforça a necessidade de discutir a ordenação de documentos, por meio de escolhas de instrumentos pautadas nos objetivos da instituição, ao invés de moldar estes propósitos às limitações de certos instrumentos, adequando o sistema e o público conforme a popularidade de um modelo nas práticas em bibliotecas. Esse movimento subsidia compreender a totalidade do processo e os modos de explorá-lo de modo favorável às bibliotecas escolares e aos modos do público dessas instituições construírem sentido frente as estruturas de comunicação propostas.

De modo complementar, a pesquisa também encontra justificativa por discutir a constituição espacial da biblioteca e de seus recursos de sinalização, enquanto formas de promover as funções da ordenação de documentos. Mandel (2017) constatou a escassez de trabalhos sobre bibliotecas a respeito de espacialização e da sinalização em bibliotecas, haja vista a necessidade de constituir espaços mais apropriados para os processos de mediação realizados nestas instituições. Por isso, a autora destaca a necessidade de estudos sobre espacialização e sinalização em todos os tipos de bibliotecas.

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar o processo de ordenação de documentos, como ação de mediação documentária, na perspectiva da Biblioteconomia escolar, ou seja, como o processo promove o papel das bibliotecas escolares enquanto instituições que objetivam subsidiar a apropriação da informação, de modo a promover a formação de sujeitos protagonistas na busca e uso da informação.

Os objetivos específicos a serem alcançados com a pesquisa são os seguintes:

Fundamentar a Biblioteconomia no âmbito das Ciências Informativo-Documentárias para qualificar seu trabalho conforme a mediação documentária, cujos processos são subsidiados por conhecimentos técnicos historicamente constituídos;

- Apresentar a discussão em Infoeducação como modo de orientar os propósitos da Biblioteconomia escolar, no que diz respeito a parâmetros norteadores para o desenvolvimento da função informativo-documentária das bibliotecas escolares; e
- Discorrer sobre a processo de ordenação de documentos, e sua relação com a espacialização e a sinalização, de modo a estabelecer a totalidade e a relevância desses processos junto à constituição de sistemas informativo-documentários.

1.5 METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo descritiva para subsidiar a delimitação do problema proposto (FROTA, 2007) e discuti-lo conforme o objetivo geral enunciado antes. Para estruturar as discussões propostas, a pesquisa foi constituída pelo do método de pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica permite “demonstrar as teorias, os argumentos e as polêmicas essenciais no campo e destacar as formas como a pesquisa na área foi realizada por outras pessoas” (GRAY, 2012, p. 84); estas construções anteriores subsidiaram nossas próprias considerações sobre os temas propostos problematizados.

Pela pesquisa bibliográfica, foram estruturadas duas revisões bibliográficas. A primeira, do tipo narrativa, para discutir os assuntos propostos conforme o posicionamento teórico identificado como coerente para subsidiar o desenvolvimento desses temas (ROTHER, 2007). A segunda revisão é do tipo integrativa, elaborada por uma estrutura com critérios explícitos, desde a etapa de busca e seleção de trabalhos até os processos de análise e conclusão, abrangendo uma extensão maior de tipologias e origens das publicações para subsidiar uma compreensão mais próxima da totalidade do problema colocado em questão (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A primeira revisão bibliográfica foi constituída em abordagem qualitativa, tanto em relação ao levantamento realizado, quanto aos modos de constituir a análise. O levantamento foi realizado em consultas ao catálogo do sistema de bibliotecas da UFMG³, às bases Google Scholar⁴ e à Base de Dados em Ciência da Informação (BRAPCI)⁵. Essas fontes foram utilizadas nesse primeiro momento por entender-se que eram suficientes para tratar das questões propostas, materializadas nas seções 2, 3 e 4. O estudo realizado nestas seções é apresentado nos parágrafos seguintes.

Na seção 2, “A técnica documentária na produção de espaços de mediação”, discute-se os conceitos de técnica e tecnologia assim como suas relações na constituição do trabalho humano na transformação de determinadas entidades em bens úteis, pelo

³ Disponível em: <https://catalogobiblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: 01 dez. 2019

⁴ Disponível em: <https://scholar.google.com/>. Acesso em: 01 dez. 2019

⁵ Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/>. Acesso em: 01 dez. 2019.

estabelecimento de diferentes modos de produção necessários à sociedade. A partir disso, é explorado o trabalho desenvolvido no âmbito das Ciências Informativo-documentárias, e do lugar da Biblioteconomia nestas, conforme os processos de mediação documentária em sistemas informativo-documentários. Também são abordadas as problemáticas existentes no campo no que tange aos relacionamentos entre seus elementos técnicos, a apropriação da tecnologia e seu papel como ciência que serve à sociedade, ou seja, seu papel social. Por fim, discute-se efetivamente a mediação documentária como forma de instituir o modo de produção do campo, ao transformar objetos em documentos e potencializar o acesso e uso desses materiais, visando o acesso e uso da informação por um público.

Na seção 3, “Biblioteca escolar e protagonismo cultural: uma abordagem pela Infoeducação”, discute-se questões norteadoras para a realização dos processos de mediação documentária no âmbito da biblioteca escolar. A fundamentação para a seção parte principalmente da literatura em Infoeducação, abordando a biblioteca escolar quanto ao propósito de promover a apropriação cultural, o bibliotecário como mediador que atua na biblioteca por processos específicos de mediação, e o público e suas necessidades em informação que devem ser respondidas para desenvolver seu protagonismo na sociedade.

Na seção 4, “Fundamentos da ordenação de documentos”, o processo de ordenação de documentos é apresentado e discutido teoricamente em suas denominações, funções, instrumentos, métodos e formas de elaboração de sistemas de localização. Assim, os fundamentos basilares para compreender o processo e os modos de constituí-lo são destacados nessa seção, além de tratar do modelo número de chamada, por seu uso amplamente disseminado em bibliotecas. De modo complementar, os modos de constituir a sinalização e a espacialização são discutidos quanto ao seu papel de produzir sentidos junto ao público, tanto acerca da ordenação de documentos proposta, quanto dos próprios usos da biblioteca como um todo.

Posto isto, prosseguimos com a segunda revisão bibliográfica. Como colocado, essa revisão é do tipo integrativa e ela foi elaborada em dupla abordagem, quantitativa e qualitativa, em relação, respectivamente, ao levantamento realizado, e aos modos de constituir o tratamento e a análise dos dados. Deste modo, o levantamento foi realizado visando considerar como se dá o desenvolvimento da ordenação de documentos no âmbito da Biblioteconomia escolar. Foram consideradas diferentes tipologias de publicações, disseminadas em diversos meios de comunicação, científica, profissional ou comercial, como periódicos, livros, anais de eventos, entre outros.

As bases de dados utilizadas para as buscas foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: variedade linguística; pluralidade das tipologias documentárias indexadas nas bases de dados; pluralidade dos periódicos, em termos de níveis de

avaliação; e variedade do alcance dos trabalhos de eventos, incluindo publicações resultantes de eventos regionais, nacionais e internacionais.

Assim, as seguintes bases foram utilizadas: a BRAPCI, o portal de pesquisas das bases de dados da Proquest, o Diretório de Periódicos de Acesso Aberto (*Directory of Open Access Journals*, DOAJ), a base de dados em Informação Biblioteconômica da América Latina (*Información Bibliotecológica Latinoamericana*, INFOBILA), a Dialnet, a Literatura brasileira em Biblioteca Escolar (LIBES).

A BRAPCI indexa os trabalhos de cerca de 60 periódicos nacionais referentes a Biblioteconomia e a Ciência da Informação. A base de dados da ProQuest, cujo acesso foi possível pelo convênio do Portal de Periódicos da Capes com a ProQuest, disponibiliza 10 bases de dados de abrangência mundial, incluindo periódicos e anais de eventos internacionais e de diversas áreas de conhecimento. Dentre as bases de dados, destacam-se a *Library and Information Science Abstracts* (LISA) e a *Education Resources Information Center* (ERIC) que, respectivamente, reúnem uma ampla produção científica do campo e abrangem a educação de um modo geral. A DOAJ, a INFOBILA e a DialNet foram utilizadas com o propósito de localizar as produções de países latinos e da Espanha. Destaca-se de antemão a problemática encontrada em localizar trabalhos de idioma espanhol, ou seja, tanto da Espanha, quanto de países latinos, assim como de bases que reúnem a produção dessas regiões de modo mais enfático. Por fim, a base Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar (LIBES), mantida pelo Grupo de Pesquisa em Biblioteca Escolar (GEBE-ECI/UFGM), foi selecionada por ser uma das únicas bases especializadas em Biblioteconomia escolar disponível, e por isto sendo de grande auxílio para identificar pesquisas específicas sobre o tema.

Não foi definido um recorte temporal para as buscas, pois a pesquisa sobre bibliotecas escolares foi desenvolvida em momentos diferentes em cada país ou região.

Como exemplo, segundo Campello *et al.* (2013), a pesquisa acadêmica sobre Biblioteconomia escolar tem seu marco no Brasil, no campo da Educação, na década de 1970⁶. Nos Estados Unidos, o marco do início dos estudos ocorreu em período anterior ao caso brasileiro, a partir da criação da divisão de bibliotecas escolares na *American Library Association* (ALA), a *American Association of School Librarians* (AASL), em 1914, e com a realização de seu primeiro encontro entre pesquisadores e profissionais da área, em 1915⁷. Assim, considerando os 60 anos que separam o marco inicial de pesquisas entre estes dois

⁶ ANNES, Maria Ruth Barros. **Biblioteca escolar**: centro de recursos a serviço da educação na escola de 1º grau. 1975. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1975.

⁷ As informações sobre o histórico da instituição encontram-se disponíveis no endereço eletrônico da instituição: <<http://www.ala.org/aasl/about/history-1914>>. Acesso em: 01 jan. 2019.

países, consideramos que seria mais produtivo não realizar recorte cronológico para as buscas nas bases de dados.

O levantamento foi desenvolvido por uma combinação de termos identificadores dos conteúdos sobre ordenação de documentos e sobre Biblioteconomia escolar.

A respeito das bibliotecas escolares, os seguintes termos foram selecionados: “Biblioteca escolar”, “Biblioteconomia escolar”, “Midiateca”, “Centro de recursos de aprendizagem”, “*Bibliothèque scolaire*”, “*Médiathèque*”, “*Centre de Documentation et information*”, “*Bibliothèque centre documentaire*”, “*Centre de Documentation Pédagogique*”, “*School library*”, “*Media center*”, “*Learning common*”, “*Learning Space*” e “*Information common*”.

Estes termos foram selecionados com base na leitura de trabalhos do campo, de forma mais ampla, com destaque às publicações de Bernadete Campello (CAMPELLO *et al.* 2013; CAMPELLO, 2015), realizada com membros do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de levantamento da produção bibliográfica visando estabelecer um estado da arte das pesquisas no Brasil deste âmbito. Também fizemos uso do trabalho de Adriana Bogliolo Sirihal Duarte (2017), pesquisadora membro do GEBE, cuja pesquisa em bibliotecas escolares do estado da Flórida, nos Estados Unidos, a partir da participação da autora em um evento de bibliotecários daquele estado, o “*Florida Association of Media in Education*” (FAME), e da análise de documentos norteadores das ações neste estado, nos apresenta um panorama da Biblioteconomia escolar naquele local e, assim, da terminologia empregada.

Dois outros trabalhos que foram referência para a seleção dos termos para buscas em bases de dados são os que seguem.

O trabalho de doutorado de Concepción María Jiménez Fernández (2012) discorre sobre bibliotecas escolares das cidades de Andaluzia e Estremadura, comunidades autônomas da Espanha. Dentre outras questões, a autora apresenta um significativo panorama de desenvolvimento da Biblioteconomia escolar neste país.

O artigo escrito por Max Butlen (2012), traduzido por Flávia Ferreira de Paula, e publicado em 2012 no periódico “Nuances: estudos sobre Educação”, trata das relações entre biblioteca e escola e apresenta os tipos de bibliotecas escolares existentes na França conforme o público de cada escola, o que permitiu obter maior compreensão sobre a Biblioteconomia escolar francesa.

A respeito da ordenação de documentos, foram selecionados os seguintes termos: “Ordenação”, “Classificação”, “Número de chamada”, “Cota”, “Notação”, “Arrumação”, “Organização”, “Sinalização”, “*Ordenación*”, “*Clasificación*”, “*Organización*”, “*Señalización*”,

“Classement”, “Classification”, “Cotation”, “Cote”, “Signatura”, “Signalétique”, “Signalisation”, “Arrangement”, “Classify”, “Shelving”, “Shelf”, “Call number”, “Book number”, “Notation”, “Organization” e “Organisation”.

Estes termos foram selecionados com base na leitura de trabalhos do campo, de forma mais ampla, com destaque ao trabalho de Cristina Dotta Ortega, Camila Mariana Aparecida da Silva e Marcelo Nair dos Santos (2016), todos membros do grupo de pesquisa “Fundamentos teóricos, metodológicos e históricos da Organização da Informação” da UFMG. Neste trabalho, os autores discorrem sobre a ordenação de documentos, no âmbito da Biblioteconomia, apresentando a fundamentação do tema, o histórico de práticas e o modelo do número de chamada.

Destaca-se também a pesquisa de mestrado de Camila Maria Aparecida Silva (SILVA, Camila, 2016), desenvolvida sob a orientação de Cristina Dotta Ortega, relacionada com a publicação anterior, mas com enfoque na historicidade do tema a partir da análise da produção científica da França e dos Estados Unidos. Serviu de referência também publicação adotada por Silva em sua pesquisa, de autoria da pesquisadora Aida Slavic, professora da Universidade de Zagreb, na Croácia, sobre o número de chamada, apresentando histórico sobre o tema e seus desenvolvimentos e funcionalidades nos sistemas de informação (SLAVIC, 2009).

As buscas pela combinação entre os dois grupos de termos, o referente às bibliotecas escolares, e o outro à ordenação de documentos, foram realizadas restringindo-se a presença dos termos no campo de resumo das publicações, sempre que ele existisse, entendendo que no resumo está uma a síntese da pesquisa desenvolvida em cada trabalho. Por consequência, entende-se que nos resumos há os termos mais representativos de cada trabalho, de modo que seria possível identificar quais os trabalhos abordam os temas de interesse dessa pesquisa, conforme a presença daqueles dois grupos de termos em seus resumos.

Os trabalhos selecionados foram listados em planilha para serem validados quanto a sua relevância para nosso estudo.

Utilizamos um sistema de cores para discriminar as referências de trabalhos a serem retiradas da listagem. Estas referências foram coloridas de vermelho e se referiam a trabalhos duplicados e trabalhos não disponíveis para o acesso integral. O segundo grupo de referências foi colorido de verde e contemplou os trabalhos cujo acesso seria possível, caso identificados como relevantes para a pesquisa. Acerca dos trabalhos indisponíveis para acesso integral, uma das razões para tal foi a dificuldade em acessar periódicos de domínio privado não disponibilizado a nossa disposição.

Após a identificação dos trabalhos da categoria vermelha, preparamos uma segunda listagem sem essas referências. A listagem final dessa etapa de validação foi composta apenas com os trabalhos sinalizados em verde.

A seleção final dos trabalhos sinalizados em verde ocorreu pela leitura de suas introduções e/ou prefácios, quando existiam, e pela leitura dos títulos das seções que compunham os trabalhos. No caso dos trabalhos em que a leitura desses elementos não era suficiente para determinar a inclusão no estudo, procedemos à leitura dos conteúdos das seções correspondentes à conclusão e/ou considerações finais, pois, usualmente, nestas partes dos textos os autores apresentam uma síntese de todo o trabalho realizado.

A listagem final continha o total de 129 publicações. Embora temporalmente esse levantamento permitiu reunir publicações desde a década de 1960, a maior parte das publicações datam de período posterior a década de 2000, sendo a mais recente de 2018.

Em termos de tipologias das publicações, foram localizados textos monográficos (livros, manuais, teses, dissertações), publicações periódicas (artigos em periódicos acadêmicos, profissionais e comerciais), materiais de evento (anais de eventos acadêmicos e profissionais e slides apresentados em eventos) e documentos jurídicos (legislação).

Em sua maioria, esses documentos têm como origem os países em que o inglês é um de seus idiomas oficiais, como África do Sul, Austrália, Canadá, Escócia, Inglaterra, mas o predomínio é de publicações de origem dos Estados Unidos. No idioma espanhol, há publicações do Chile, Espanha e Peru. Em idioma francês, apenas publicações da França. No idioma português, há publicações cuja origem é Portugal, mas sua maioria é de origem brasileira.

Todas as publicações localizadas foram lidas por completo e, a partir das leituras, foram elaborados resumos indicativos, com o propósito de destacar os pontos principais de cada trabalho. O propósito dos resumos foi o de permitir compreender e identificar em momentos posteriores a perspectiva de relevância do trabalho em análise para a pesquisa. A listagem completa, com todos os trabalhos selecionados e usados na pesquisa, consta para consulta no Apêndice A, ao final da dissertação.

Nos trabalhos de maior extensão, como teses e dissertações, livros, manuais e diretrizes, a leitura foi focada nos tópicos ou seções referentes à organização das bibliotecas, pois a extensão impediu uma leitura integral considerando o tempo disponível para o estudo. Relevante destacar que o esforço inicial em realizar a leitura integral destes trabalhos mostrou-se infrutífera, pois, as seções, além daquelas explicitadas nos títulos como relativas à ordenação de documentos, não traziam pontos de discussão relevantes à pesquisa.

A análise dos trabalhos foi constituída conforme três grandes categorias temáticas de forma a verificar como as discussões nos trabalhos levantados abordavam cada uma delas. As categorias foram pautadas na estrutura adotada na seção 4, acerca da ordenação de documentos para, a partir dela, considerar as questões particulares da Biblioteconomia escolar. As categorias adotadas, cujos nomes figuram nos nomes das subseções, são: "Ordenação de documentos: entre os nomes para o processo e suas funções", "Modos de conceber a ordenação de documentos: a navegação pelo método classificatório", e "Os sentidos dos documentos e da biblioteca escolar pelo espaço".

Na categoria "Ordenação de documentos: entre os nomes para o processo e suas funções", discute-se os modos de denominar o processo e como isso reverbera na compreensão das funções a que ele deve responder junto à coleção e à biblioteca.

Na categoria "Modos de conceber a ordenação de documentos: a navegação pelo método classificatório", discute-se fundamentalmente como se aborda a constituição da ordenação de documentos, cuja ênfase é dada ao método classificatório, em consideração a sua superioridade para constituir acervos estruturados para a navegação.

Por fim, em "Os sentidos dos documentos e da biblioteca escolar pelo espaço" são abordadas as questões relacionadas à sinalização e à espacialização e de como elas desempenham papel de produção de sentido nos sujeitos para constituição de seus percursos de navegação para conhecer a coleção e buscar por documentos de interesse.

Portanto, a análise dessa segunda revisão bibliográfica foi constituída em torno dessas três frentes. Como vários artigos trouxeram questões relevantes para categorias diferentes, eles foram tratados em todas elas e não apenas em uma. Foi considerado o conteúdo menos que a quantificação de trabalhos em cada categoria.

A partir dos resumos produzidos, conforme os aspectos citados, foram realizadas ao fim reflexões sobre as problemáticas e potencialidades do desenvolvimento geral das discussões em consideração ao tema da dissertação.

Pela Figura 1, é possível verificar a estrutura da metodologia da pesquisa:

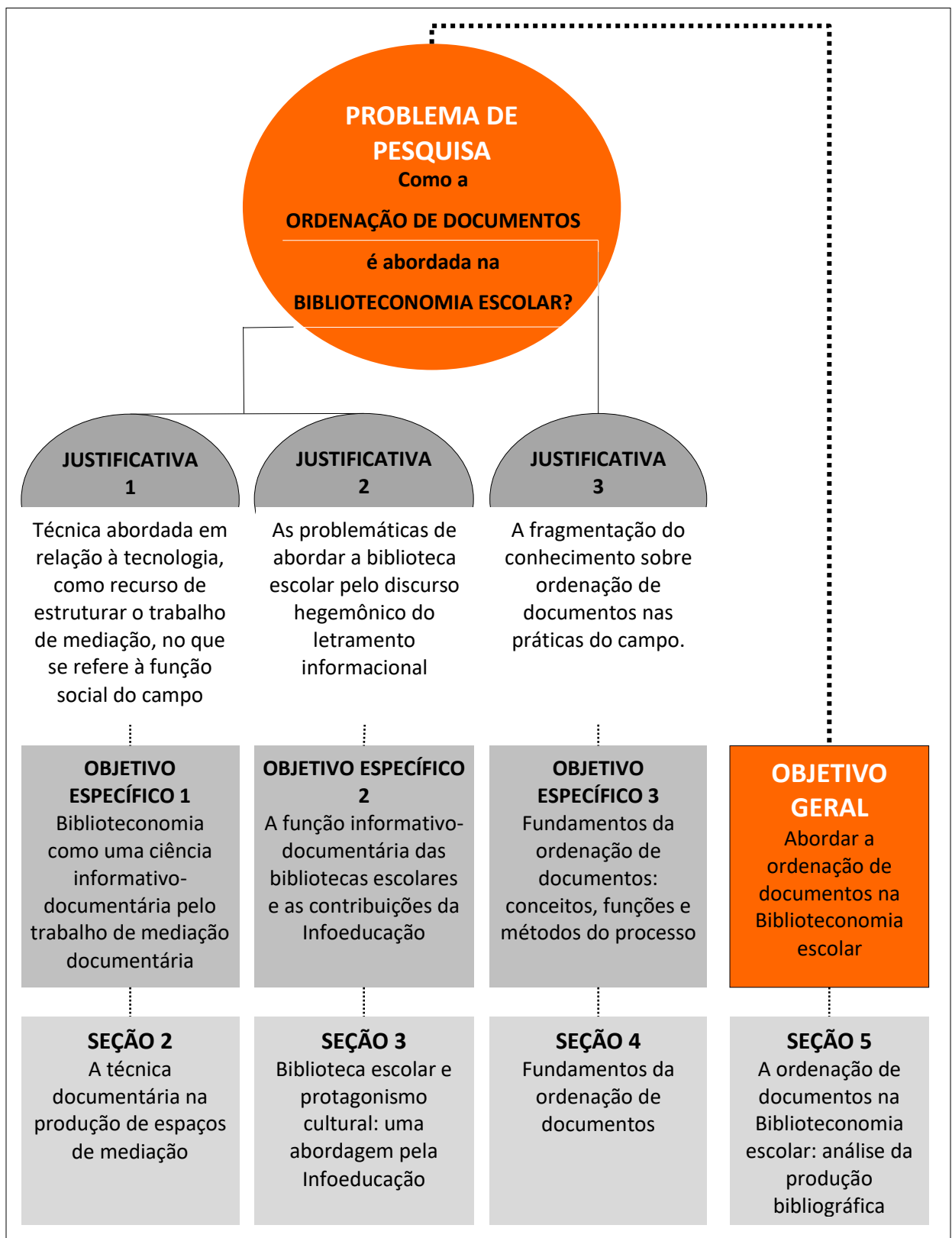
Figura 1 – Estrutura metodológica da pesquisa

TIPO DE PESQUISA	MÉTODO PRINCIPAL
<p>Descritiva</p> <p>FUNDAMENTAÇÃO: FROTA, Maria Guiomar da Cunha. Desafios teórico-metodológicos para a Ciência da Informação: descrição, explicação e interpretação. In: REIS, Alcenir Soares dos; CABRAL, Ana Maria Rezende. Informação, cultura e sociedade: interlocuções e perspectivas. Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 49-59.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica</p> <p>FUNDAMENTAÇÃO: GRAY, David E. Pesquisa no mundo real. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.</p>
<p>ETAPA 1</p> <p>Revisão bibliográfica narrativa (FUNDAMENTAÇÃO: ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta paulista de enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun. 2007)</p>	<p>ABORDAGEM: qualitativa</p> <p>LEVANTAMENTO Base de dados: Catálogo do Sistema de Bibliotecas da UFMG, Google Scholar, BRAPCI.</p> <p>ANÁLISE SEÇÕES CORRESPONDENTES: Seção 2: A técnica documentária na produção de espaços de mediação Seção 3: Biblioteca escolar e protagonismo cultural: uma abordagem pela Infoeducação Seção 4: Fundamentos da ordenação de documentos</p>
<p>ETAPA 2</p> <p>Revisão bibliográfica integrativa (FUNDAMENTAÇÃO: SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010)</p>	<p>ABORDAGEM: quantitativa e qualitativa</p> <p>LEVANTAMENTO Base de dados: BRAPCI, Proquest, DOAJ, INFOBILA, Dialnet, LIBES.</p> <p>Termos de busca - Biblioteca escolar: “Biblioteca escolar”, “Biblioteconomia escolar”, “Midioteca”, “Centro de recursos de aprendizagem”, “<i>Bibliothèque scolaire</i>”, “<i>Médiathèque</i>”, “<i>Centre de Documentation et information</i>”, “<i>Bibliothèque centre documentaire</i>”, “<i>Centre de Documentation Pédagogique</i>”, “<i>School library</i>”, “<i>Media center</i>”, “<i>Learning common</i>”, “<i>Learning Space</i>” e “<i>Information common</i>”. - Ordenação de documentos: “Ordenação”, “Classificação”, “Número de chamada”, “Cota”, “Notação”, “Arrumação”, “Organização”, “Sinalização”, “<i>Ordenación</i>”, “<i>Clasificación</i>”, “<i>Organización</i>”, “<i>Señalización</i>”, “<i>Classement</i>”, “<i>Classification</i>”, “<i>Cotation</i>”, “<i>Cote</i>”, “<i>Signature</i>”, “<i>Signalétique</i>”, “<i>Signalisation</i>”, “<i>Arrangement</i>”, “<i>Classify</i>”, “<i>Shelving</i>”, “<i>Shelf</i>”, “<i>Call number</i>”, “<i>Book number</i>”, “<i>Notation</i>”, “<i>Organization</i>” e “<i>Organisation</i>”.</p> <p>Campo de pesquisa: resumo</p> <p>Validação: leitura das seções de introdução, prefácio, dos títulos das seções, das seções de conclusão ou considerações finais.</p> <p>ANÁLISE Categorias: Definições e funções do processo de ordenação de documentos; Concepção de um projeto de ordenação de documentos. Discussão: Síntese dos conteúdos e análise das discussões.</p> <p>SEÇÕES CORRESPONDENTES: Seção 5: A ordenação de documentos na Biblioteconomia escolar: análise da produção bibliográfica</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 2, a proposta geral da pesquisa é apresentada, tal como discutida no decorrer dessa seção introdutória:

Figura 2 – Estrutura geral da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

2 A TÉCNICA DOCUMENTÁRIA NA PRODUÇÃO DE ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO

2.1 POR UM ENTENDIMENTO DA TÉCNICA

José Ortega y Gasset (1991⁸), filósofo e escritor espanhol de destaque no século XX, aborda os atos técnicos como aqueles relacionados às formas do ser humano alterar o ambiente em que vive, ao modificar e reformar a natureza, para satisfazer suas necessidades. Responder a essas necessidades corresponde a realizar ações para criar condições mais favoráveis e confortáveis para a vida humana. Desta forma, o autor qualifica o emprego e desenvolvimento da técnica como uma reação do homem ao contexto em que se encontra: “A técnica é, pois, a reação enérgica contra a natureza ou circunstância, reação essa que leva a criar entre a natureza ou circunstância e o homem uma nova natureza, posta sobre aquela, uma sobrenatureza” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 12).

Os atos técnicos seriam estritamente de ordem humana, em oposição aos atos realizados por animais, que desempenham suas atividades para sobreviver à disposição dos elementos imposta pela natureza. No caso do ser humano, a disposição da natureza é rearranjada por ele a partir da técnica, para estabelecer uma vida segregada das condições violentas da natureza, constituindo suas condições de bem-estar nesse espaço: “O homem não tem empenho algum em estar no mundo. Ele se empenha é em estar bem. Só isso lhe parece necessário e todo o resto só é necessidade na medida em que torne possível o bem-estar” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 16).

O bem-estar buscado é estabelecido conforme a compreensão da noção de necessidade para a qual o emprego da técnica visa responder. Como exemplifica o autor, uma pessoa acende uma fogueira primeiro pelo incômodo gerado pelo frio e não pelo receio por sua existência, ou seja, o conforto e o bem-estar são os primeiros motivadores para a ação (ORTEGA Y GASSET, 1991).

Portanto, a técnica é a forma que o ser humano conseguiu criar melhores condições para viver conforme as necessidades com que se depara frente aos fenômenos do mundo. Isso nos leva ao ponto de pensar na subjetividade que a busca por “melhores condições para viver” evoca, visto que o melhor para alguém pode não ser o melhor para outro. Ortega y Gasset (1991, p. 18) exemplifica essa questão ao comentar sobre a existência de o “[...] faquir, o asceta, de um lado; o sensual, o glutão, do outro”, cada qual com suas concepções particulares do que seriam as melhores formas de se viver. Sendo assim, as perspectivas

⁸ Originalmente publicado em 1939, a partir de um curso ministrado em 1933 na Universidad de Santander, na Colômbia. Utilizamos a versão em português traduzida por José Francisco P. de Almeida Oliveira, com o título “Meditação sobre a técnica” (ORTEGA Y GASSET, 1991).

individuais e coletivas sobre quais necessidades devem ser respondidas para se alcançar o bem-estar têm influência nas condições a serem criadas para este fim.

A técnica pode ser compreendida como uma forma de mediar as relações dos sujeitos, conforme suas necessidades, com os meios, ou contextos. Em termos de coletividade, a compreensão das necessidades e dos modos de empregar a técnica variam historicamente a depender de como as relações sociais vão continuamente sendo estabelecidas e orientadas. Ortega y Gasset (1991) destaca que, mesmo com esse grau de subjetividade, um fator constante nessa busca pelo bem-estar é fazê-la com o propósito de minimizar esforços, ou seja, exerce-se uma força com vista à criação de formas de poupar outras muito maiores.

Ortega y Gasset (1991) atrela o desenvolvimento da técnica com o desenvolvimento do ser humano, afirmando: “[...] o homem começa quando começa a técnica”, pois é por meio dela que ele consegue se realizar no mundo (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 35). Segundo o autor, a busca pela autorrealização seria o propósito maior de todo ser humano, pois quando nasce, sua identificação e papel no mundo não são dados de forma natural (ORTEGA Y GASSET, 1991), embora os papéis sociais sejam muitas vezes impostos por razões apresentadas como sendo de ordem natural. Ortega y Gasset (1991, p. 34) afirma que o homem se encontra essencialmente na condição de técnico, pois viver é antes de tudo produzir. Nesse sentido, o homem vive em um movimento constante de empregar esforços para criar algo, tendo na técnica o conhecimento necessário para desenvolver essa criação.

Por meio da técnica, e da produção que ela subsidia, o homem pôde redirecionar suas forças para outras produções, em um movimento constante de busca por si mesmo, busca qualificada por Ortega y Gasset (1991) como relacionada à autofabricação ou autoconstrução do homem sobre si. O propósito mais amplo do homem é o de se compreender no mundo, e para isto emprega a técnica, pois ela permite “dar liberdade ao homem para ele poder entregar-se a si mesmo” (ORTEGA Y GASSET, 1991, p. 35).

Sendo assim, segundo as considerações de Ortega y Gasset (1991), podemos sintetizar um entendimento da técnica como o conhecimento que subsidia a constituição de formas de produzir sobre a natureza. Essa produção se desenvolve conforme a compreensão de quais necessidades devem ser respondidas, pela técnica, para alcançar o bem-estar. Em sentido amplo, ao buscar o bem-estar, o homem está buscando a si mesmo, ou seja, buscando compreender-se internamente, mas também no mundo, como um sujeito social.

Para Álvaro Vieira Pinto (2005, p. 155), compreender a técnica e os efeitos que ela gera exige o seguinte questionamento: “que papel desempenha a técnica no processo de

produção material da existência do homem por ele mesmo?”. Para o autor, a vida é constituída pela produção, e a técnica deve ser empregada a serviço da vida ao possibilitar a estruturação dos processos de produção, pelo conjunto de conhecimentos que são reunidos como de ordem técnica. Como o homem é um ser social, é em sociedade que a técnica é desenvolvida para responder à produção dos bens que o coletivo necessita (PINTO, 2005). Desta forma, nas relações sociais, as necessidades e os bens são identificados e relacionados, sendo a técnica a categoria por meio da qual os processos para mediar essas instâncias podem ser desenvolvidos.

Os processos de produção, e as relações sociais desenvolvidas para sua realização, podem ser explorados pela categoria do trabalho. Harnecker (1983) define o trabalho como aquele em que há a transformação de objetos em bens que respondam às necessidades humanas, sejam estas de caráter fisiológico ou social. As necessidades são identificadas conforme os modos de constituição das relações sociais, pelas quais a compreensão de o que é necessidade é desenvolvida. A partir da técnica, os sujeitos sistematizam e desenvolvem processos, configurando um modo de produção que responda às necessidades estabelecidas antes. Para realizar o modo de produção, os sujeitos mobilizam forças físicas e mentais, assim como desenvolvem tecnologias para otimizar a realização dos processos de produção (HARNECKER, 1983). As tecnologias são desenvolvidas a partir da técnica, na forma de aparatos tecnológicos, os quais subsidiam a produção de instrumentos técnicos e metodologias.

No que tange às relações sociais, elas são desenvolvidas continuamente com novas configurações ao longo do tempo, variando com isto as noções de necessidade e dos modos de realizar a produção. O desenvolvimento de um modo de produção pode exigir novas configurações das relações sociais, seja em virtude de modificar processos, aumentar a produção, ou outros. Portanto, as relações sociais e os modos de produção se influenciam mutuamente para suas constituições individuais.

As relações sociais, ao serem desenvolvidas em condições de exploração de um grupo sobre outro, refletem-se no emprego da técnica, pois as posições sociais dos sujeitos na produção são determinantes para a reprodução da exploração. De outro modo, o desenvolvimento do modo de produção pode ser feito para preservar relações sociais igualitárias, ao situar as posições sociais dos sujeitos deste modo.

Como comentado antes, a partir de Ortega y Gasset (1991), o desenvolvimento da técnica é histórico. A técnica parte de um processo de criação do ser humano, como sujeito individual, mas principalmente social, que é nessa condição constituído ao longo do percurso dos diferentes grupos das sociedades na medida em que são confrontados com diferentes situações (PINTO, 2005).

Neste viés de desenvolvimento histórico, Pinto (2005) corrobora Ortega y Gasset (1991), quando este relaciona os atos técnicos ao desenvolvimento humano. Pinto (2005) entende que os atos técnicos acompanham nossa existência, sendo seus estudos e aplicações realizados primeiro nos planos biológico e natural, mas aos poucos orientados para a busca da compreensão da consciência humana, vinculando-se por isso ao plano social.

No contexto da era tecnológica da sociedade contemporânea, atribui-se um determinismo à técnica que a torna responsável por definir as relações sociais, colocando em risco a própria existência do ser humano. Pinto (2005) desenvolve o argumento de que esta preocupação é errônea e mal direcionada. Para o autor, a problemática dessa lógica reside no caráter de substantivo atribuído aos atos técnicos, o qual eles não possuem: “[...] não há ‘a técnica’, mas sim o homem executor de certos atos que recebem dele mesmo esta qualificação” (PINTO, 2005, p. 158, grifos do autor). Deste modo, a técnica e seus produtos não podem vir a dominar o ser humano, porque obedecem aos seus interesses, ou seja, a técnica não age como uma entidade racional e independente no mundo, mas como uma característica de atos e conhecimentos empregados e desenvolvidos pelo ser humano na transformação da natureza para seu bem-estar em resposta às suas necessidades. O ser humano é assim um “animal humanizado tornado técnico, capaz de exercer atos técnicos e instituir a cultura para servir-lhe de instrumento na luta contra a natureza” (PINTO, 2005, p. 163).

Embora entenda-se os conhecimentos técnicos como aqueles aplicados para dominar a natureza, Pinto (2005) destaca que esse domínio é circunstancial e não reflete um domínio em sentido real do termo. Para o autor, o homem só exerce a técnica a partir daquilo que a natureza dispõe, portanto a ela caberia o real, e total, domínio do homem. Neste sentido, o emprego da técnica serviria para redimensionar e modificar os elementos da natureza em virtude de uma determinada necessidade humana, mas não para dominar a natureza ao ponto de tornar-se independente dela. O homem em si é um elemento da natureza e suas ações tanto dependem dela.

O desenvolvimento da sociedade ocorre a partir de práticas cotidianas coletivas. No âmbito dessas práticas, as técnicas, aplicadas aos processos de produção, são desenvolvidas, promovendo a constituição da sociedade e suas culturas.

A partir de Laraia (2001), o conceito de cultura é trabalhado como uma construção de significados compartilhados por um grupo a partir de símbolos de diferentes naturezas e formas de manifestação, os quais norteiam o comportamento humano conforme os propósitos do coletivo.

Pinto (2005) atribui à cultura a reunião dos conhecimentos técnicos e seus respectivos modos de produção que respondem a necessidades, de ordem coletiva, em um sistema de crenças e valores, em um determinado tempo e lugar. Deste modo, o papel da cultura é o de formalizar concepções de mundo e os modos de operar nele conforme propósitos coletivamente orientados.

Portanto, as sociedades são formadas pelo conjunto dos modos de produção, instituídos a partir de técnicas, e pelas culturas que norteiam as relações sociais necessárias a essas produções.

Como forma de promover a inserção dos sujeitos nas dinâmicas de produção da sociedade, diferentes entidades promovem as relações entre a instância coletiva e a individual. A atuação dessas entidades se configura a partir de redes, cujas formas discursivas variadas respondem a formas específicas de mediar o social com o individual.

Em um nível mais específico, a produção da ciência é uma prática voltada à racionalização dos processos de trabalho, que exige conhecimento sobre esses processos, a fim de promover seus propósitos básicos de compreender os diferentes fenômenos do mundo e de intervir neles. A influência dos esforços empreendidos pelo trabalho científico ocorre essencialmente por meio de redes, que atuam, principalmente, no âmbito da comunicação e da educação. Nesse sentido, o trabalho científico faz uso da comunicação e da educação como forma de mediar o acesso e promover a apropriação dos conhecimentos produzidos a respeito dos fenômenos e dos modos de atuar sobre eles.

A mediação é tomada, de forma ampla, como essa instância do trabalho que promove a comunicação pelo diálogo entre as partes envolvidas em torno de uma prática, seja em um movimento de sobreposição de uma entidade sobre outra, seja em um movimento que visa a dialética entre ambas para a construção de uma terceira situação.

A prática científica pode ser situada no âmbito das mediações sociais. Martín Serrano (2009) aborda a mediação social, considerando as ações humanas que atuam pela transformação do mundo, constituindo formas de preservá-lo ou explorá-lo, na conformação de organizações que promovem a liberdade ou a opressão dos seres humanos, e nas representações que humanizam ou desumanizam (MARTÍN SERRANO, 2009). Nesse sentido, as práticas científicas são estabelecidas como forma de controle sobre as ações dos sujeitos nos fenômenos do mundo pelo conhecimento que elas promovem e pelos modos que estabelecem para socializar esse conhecimento entre os diferentes grupos da sociedade.

Independentemente do fenômeno para o qual se volte, a ciência pode ser compreendida conforme três categorias: **um público ou comunidade** como grupo que se confronta com um determinado fenômeno; **a necessidade sentida ou o uso visado** por

esse público ou comunidade; e o **trabalho científico** em si, constituído a partir de determinadas técnicas estruturantes de uma forma de produzir que, relacionadas a uma ideologia, possibilitam a estruturação de uma produção vinculada ao estudo dos fenômenos e dos modos de atuar sobre ele.

A ciência se institui por um conjunto de técnicas que a possibilita empreender esforços em torno de determinados fenômenos do mundo. A ciência é estruturada em campos e disciplinas para explorar os múltiplos fenômenos do mundo e realizar intervenções sobre eles. Deste modo, cada campo científico é estruturado por um conjunto de técnicas, em torno de um determinado fenômeno que será explorado a partir do emprego desses conhecimentos. Assim sendo, entende-se que, para identificar um campo, é necessário estabelecer a qual fenômeno ele se volta, assim como, quais técnicas ele lança para explorar esse fenômeno, pois, apenas com essas questões delimitadas os diferentes grupos sociais, com suas concepções culturais estruturantes, poderão elaborar modos de produzir que respondam às necessidades sentidas ou aos usos visados a partir daquele fenômeno.

2.2 A BIBLIOTECONOMIA E AS CIÊNCIAS INFORMATIVO-DOCUMENTÁRIAS

Os fenômenos informacionais têm grande relevância para a sociedade pois, ao serem estruturados, subsidiam os processos de comunicação que constituem a sociedade. Esses fenômenos são de natureza humana e elaborados no âmbito desta conforme o desenvolvimento das culturas. Considerando a concepção de técnica trabalhada antes, os fenômenos informacionais são em si de ordem técnica. Nesse sentido, eles foram e são desenvolvidos pelos sujeitos como modo de responder às suas necessidades. A técnica nas Ciências Informativo-documentárias é um conhecimento para operar sobre fenômenos informacionais.

Nesta pesquisa, a informação é compreendida como um sentido selecionado a partir de uma oferta realizada anteriormente (CAPURRO, 2003), e que, ao ser significada pela leitura, torna-se passível de ser apropriada pelos sujeitos, subsidiando sua formação e ação nos diferentes trabalhos que venham a realizar.

Os fenômenos informacionais conduziram à formalização de diferentes campos científicos ao longo da história. Os estudos desses fenômenos informacionais envolvem tanto os processos de transmissão cultural, socialização de conhecimento e formação de identidade, quanto aqueles relativos à informação como entidade que influencia os níveis de integração social, aumentando ou diminuindo a dependência e interdependência entre os diferentes agentes das redes que modulam a sociedade, e entre “os diferentes saberes,

setores de atividades e funções de produção e de gestão” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2009, p. 28).

Como forma de tratar as relações desenvolvidas em torno da informação ao longo dos períodos da história humana, em termos de produção, acesso e uso, assim como das desigualdades e demais tipos de relações de poder existentes na gestão desses processos, González de Gómez trabalha o conceito de regime de informação. Por regime de informação, entende-se as formas de disputas de poder que constituem o trabalho em torno dos fenômenos informacionais (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2009, 2012).

O papel do campo, tratado aqui como Ciências Informativo-Documentárias, foi constituído em torno do fenômeno informacional de produção de documentos e dos modos de constituir o acesso a eles com o fim de promover a apropriação de seus conteúdos pelo público. Os esforços empreendidos pelo trabalho documentário realizado, por exemplo, em bibliotecas, são parte da constituição da sociedade e de seus regimes de informação, pois influenciam os sujeitos nos modos como se informam e se formam para, com isto, atuarem nas dinâmicas sociais.

A informação como substância ou insumo para os processos comunicativos cumpre seu papel de forma mais efetiva ao ser discutida em termos de sua materialidade, pois é nessa materialidade que o valor da informação pode ser atribuído e elaborado. Ademais, pela materialidade são potencializadas as possibilidades de estudar a informação quanto às formas utilizadas para promover mudanças no tecido social, enquanto base para as ações humanas e para as práticas sociais desencadeadas.

Frohmann (2008⁹, [sem paginação, folha 3]) é categórico ao afirmar que “sem uma atenção à materialidade da informação, grande parte das considerações sociais, culturais, políticas e éticas, tão importantes para os estudos da informação, se perdem”. É na materialidade que a informação ganha força, massa, energia e estabilidade, para criar efeitos na sociedade. Segundo Frohmann (2008, [sem paginação, folha 3]), os estudos em informação “são há muito orgulhosos de si mesmos por rejeitarem, considerando-a antiquada e retrógrada, a atenção dispensada aos documentos” e às técnicas documentárias. Entretanto, pela relevância atribuída à materialidade, os estudos em Documentação são importantes para se compreender os aspectos públicos e sociais da informação (FROHMANN, 2008).

De modo semelhante, a relação entre o documento e o desenvolvimento humano é discutida por López Yepes (1997) que evidencia a importância dos documentos ao

⁹ Originalmente publicado em 2006. Utilizamos a versão em português traduzida por Laffayette de Souza Álvares Junior, Lídia Silva de Freitas e Ricardo Sili da Silva, com o título “O caráter social, material e público da informação” (FROHMANN, 2008).

conjugarem forma e conteúdo e, nessa condição, servirem de instrumento da cultura por permitirem a acumulação contínua dos conhecimentos acerca de uma comunidade.

A noção de documento foi desenvolvida de modo específico no campo, como objeto empírico fundamental e central relativo aos processos específicos de mediação que realiza.

O conceito de documento no campo foi desenvolvido no âmbito do movimento documentalista, inaugurado por Paul Otlet a partir do “*Traité de documentation: le livre sur le livre, théorie et pratique*”, publicado em 1934. Em seu Tratado, Otlet define documento como uma obra da criação humana resultante de seu trabalho intelectual que produz efeitos na sociedade (OTLET, 2018¹⁰). Otlet aborda o documento como termo que designa o conjunto de signo e suporte, por meio do qual se representa uma realidade, em forma gráfica ou plástica, mas, independente de qual forma assuma, se configura como um enunciado de fatos, dados e ideias (OTLET, 2018, p. 145, p. 580).

Suzanne Briet, que foi bibliotecária da Biblioteca Nacional da França, em seu trabalho publicado em 1951, aborda o documento quanto ao seu potencial de informar sobre diferentes entidades do mundo. Nesse sentido, os documentos poderiam ser desdobrados em documentos secundários ou derivados, a partir do trabalho documentário. Entre os documentos secundários estão os catálogos, as bibliografias, os resumos, entre outros (BRIET, 2016).

Entende-se que a atenção dada por Briet aos processos de produção de documentos pela prática documentária está relacionada ao entendimento da autora de que essa forma de trabalho configura meios de potencializar o acesso aos documentos por diferentes perspectivas. O documento e as práticas realizadas sobre eles para promover seu acesso, segundo a autora, são compreendidos como mecanismos essenciais para o desenvolvimento da sociedade (BRIET, 2016).

A terceira contribuição basilar ao entendimento do conceito de documento é o trabalho de 1981, escrito por Jean Meyriat. Meyriat (2016¹¹) aborda o documento enquanto objeto que reúne base material, que é suporte, e base conceitual, que é o conteúdo da comunicação, entendida como a informação. A informação constitui-se como uma mensagem, que possui um sentido para aquele que a enuncia, e tem um sentido produzido por aquele que a recebe. Assim, o documento é definido por Meyriat (2016, p. 241) como “objeto que suporta a informação, que serve para comunicar e que é durável (a comunicação pode, assim, ser repetida)”.

¹⁰ Utilizamos a primeira edição da versão traduzida em português, na organização de Antonio Agenor Briquet de Lemos, com o título “Tratado de Documentação: o livro sobre o livro: teoria e prática” (OTLET, 2018).

¹¹ Utilizamos a versão em português traduzida por Camila Mariana A. da Silva, Marcílio de Brito e Cristina Dotta Ortega, com o título “Documento, documentação, documentologia” (MEYRIAT, 2016)

Otlet (2018), ao definir a configuração básica do documento pela identificação do signo e suporte em forma de enunciado sobre uma realidade, permitiu elucidar a amplitude de objetos que poderiam ser considerados documentos no âmbito do campo, ao terem os elementos signo, forma e enunciado identificados. Meyriat (2016) faz destaque semelhante, ao discorrer sobre a função informativa que todo objeto pode ter, e que é condição básica para um objeto ser considerado um documento. Nesse sentido, Meyriat (2016) explica que os documentos escritos são um caso privilegiado de documento, pois em nossa sociedade a escrita é a forma mais comum de produzir mensagens. Todavia, continua o autor, vários objetos podem ser utilizados como base para a escrita, assim como diferentes sistemas simbólicos podem ser mobilizados para transmitir informação como o alfabético, fonético, ideográfico e outros.

A partir disso, para compreender o documento, deve-se verificar com qual função determinado objeto está sendo abordado, logo, sua função normal não precisa ser a de informar (MEYRIAT, 2016). Meyriat (2016) identifica duas categorias de objetos que servem à noção de documento. Há os objetos cuja função principal é a de informar, produzidos com essa intenção, e há um outro grupo cuja função principal não era a de informar, mas que foram abordados desta forma em um determinado momento.

Pelas considerações expostas aqui acerca do documento para Meyriat (2016), entende-se que as práticas documentárias referem-se à produção de documentos pela atribuição de valor informativo a determinados objetos. Dessa forma, o trabalho do campo reside em considerar perspectivas informativas dos objetos, sejam esses objetos produzidos inicialmente com a intenção de informar ou não.

As práticas de trabalho do campo são de caráter informativo com fins comunicacionais, tendo como objeto de estudo um processo de informação específico composto por sujeitos emissores, mensagem, meios e sujeitos receptores. Nesse processo, os ruídos são ocorrências possíveis às mensagens comunicadas, logo, também considerados componentes da comunicação promovida, e verificados quanto aos sentidos que podem produzir e em que medida promovem, ou não, os sentidos que foram inicialmente propostos para comunicação.

Esse trabalho informativo ocorre pela ação documentária, desenvolvida sobre e a partir de objetos, transformados em documentos, para o uso de um público. Kobashi (1996, p. 9) descreve que “todo ato documentário é um ato de comunicação que tem a finalidade de promover a circulação da informação”. Por sua vez, a comunicação proposta pelo campo é caracterizada por Lara (1993a, p. 4) como a “codificação e a decodificação de conteúdos informacionais, ou seja, o tratamento e a recuperação da informação”. Ambos os processos pressupõem pensar no objeto que se representa em um sistema documentário, e em como

o sujeito interpreta as ofertas e elabora sentidos, de forma a realizar o propósito da comunicação, que se efetiva quando há a apropriação pelo público (LARA, 1993b).

Portanto, em razão de o trabalho do campo ser informativo a partir da ação documentária, adotamos o termo Ciências Informativo-Documentárias¹² para designá-lo no sentido das práticas documentárias realizadas em diferentes âmbitos da Biblioteconomia, como nas bibliotecas e sistemas de informação congêneres.

A denominação Ciências Informativo-Documentárias é amplamente adotada na abordagem espanhola do campo, como tratam López Yepes (2015), Moreira González (2005) e Rendón Rojas (2013, 2014). Essa denominação subsidia, conceitualmente, a especificidade do campo, segundo as técnicas que subsidiam seu trabalho pela mediação documentária para promoção do acesso e uso de documentos por públicos voltados a determinadas atividades. Ainda, a denominação subsidia a recuperar a constituição de disciplinar do campo, cujo trabalho de mediação foi constituído no âmbito da Biblioteconomia, mas também é fundamentado por outras práticas documentárias desenvolvidas no âmbito da Bibliografia e da Documentação, as quais passaram a ser abordadas, posteriormente, sob o nome Ciência da Informação, mas a última se configurando, enquanto campo de estudos, de modo relativamente mais disperso em relação às disciplinas anteriores, a depender da abordagem adotada.

Entende-se que essa dispersão se deu, no Brasil, em especial como decorrência da adoção do termo informação, introduzido com toda sua polissemia junto ao nome “Ciência da Informação”, e esses termos passaram a ser designativos institucionalmente do trabalho realizado no campo. Dessa forma, tem-se na década de 1970, a alteração de nome do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) para Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), onde foi criado o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* do campo (SOUZA; STUMPF, 2009). A partir desse período, outros cursos de pós-graduação também foram criados, primeiramente como Mestrado em Biblioteconomia, e depois, na década de 1990, denominados como de Ciência da Informação, expandindo ao nível de doutorado (SOUZA; STUMPF, 2009). Em movimento associativo desses cursos e programas de pós-graduação do campo, em 1989, é fundada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB). Também pode ser mencionada nesse contexto a criação da Associação Brasileira de Ensino

¹² No original, em espanhol, a denominação adotada é *Ciencia Informativo-Documental* ou *Ciencia de la Información Documental*. Nossa escolha em traduzir o termo *documental* por “documentári”, decorre da análise realizada por Cristina Ortega (ORTEGA, 2017) acerca dos dois adjetivos, documental e documentário, que qualificam o trabalho do campo. Deste modo, toma-se aqui “documental” como aquilo referente especificamente ao documento, e “documentário” como os processos do âmbito da Documentação realizadas sobre os documentos para promover seus usos por um público.

de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), na década de 1960, voltada à formação dos profissionais do campo, que, em 2001, passou a ser denominada como Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN).

Todo esse movimento pode ter levado a uma generalização, em que tudo feito a partir do nome informação seria passível de ser abarcado pelo campo, ou seja, não se trataria de uma abordagem específica sobre informação. Portanto, a adoção do termo informação, para especificar o campo, não contribui para tal, e muitas vezes é empecilho para este fim, ao não remeter ao modo particular de abordar o fenômeno informacional pelo campo e suas disciplinas constituintes.

No nosso entender, a constituição dos sistemas informativo-documentários se faz fundamental para o campo como forma de permitir a delimitação dos elementos básicos para seu trabalho. Conceitualmente, os sistemas informativo-documentários também são desenvolvidos no campo a partir dos termos dispositivos documentários ou infocomunicacionais (GARDIÈS, 2012; GARDIÈS; FABRE, 2012) e dispositivos informacionais (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007). De modo abrangente, por esses termos, discute-se as práticas de mediação realizadas em instituições como bibliotecas, arquivos, museus e centros de documentação e memória. De modo específico, o primeiro conjunto de autores trata da mediação propriamente documentária.

O propósito do campo pela mediação documentária realizada nos sistemas informativo-documentários é o de promover a apropriação da informação pelo público. Espera-se que, por meio dessa apropriação, os sujeitos tenham subsídios para participarem afirmativamente nos coletivos em que estão inseridos, assim como nas práticas cotidianas que participam. Segundo Ortega (2012), os sujeitos que constituem o público são abordados quanto às atividades para as quais necessitam de informação. As necessidades não se restringem àquelas formuladas enquanto demanda apresentada pelo público ao sistema, mas se referem a todas as “necessidades humanas de informação, portanto, inerentes a todo ser humano, e relativas a aspectos de ordem científica, educacional, utilitária, de entretenimento, estética, profissional, outras” (ORTEGA, 2012, p. 2). Rendón Rojas afirma que satisfazer as necessidades em informação do público implica “contribuir para o desenvolvimento existencial do sujeito, e não apenas proporcionar a informação que ele crê necessitar” (RENDÓN ROJAS, 2004, p. 180-181, tradução nossa¹³).

Como abordado antes, a ciência pode ser compreendida pelas relações estabelecidas entre as categorias necessidades, público e trabalho. No âmbito do campo, essas categorias são abordadas de modo relacionado, e frente à especificidade do campo

¹³ No original: “[...] entendiendo que el satisfacer implica coadyuvar al desarrollo existencial del sujeto, y no solamente proporcionarle la información que cree necessitar”

nos fenômenos informacionais a que ele se volta, para a constituição dos sistemas informativo-documentários. Deste modo, as necessidades são aquelas em informação, o público são os sujeitos para o qual o trabalho do campo é realizado, e esse trabalho é desenvolvido a partir da técnica, que é estruturada pela mediação documentária. Essa mediação é realizada como um conjunto de ações de significação que promovem a apropriação da informação pelo público, a partir dos modos de acesso e uso dos documentos.

2.3 A TÉCNICA NAS CIÊNCIAS INFORMATIVO-DOCUMENTÁRIAS

Nas Ciências Informativo-Documentárias, há o desafio de desenvolver a técnica que fundamenta o trabalho do campo que, por ser estruturado em ações de mediação documentária, exige relacionar devidamente as categorias documento e informação. Muitas vezes, a ideia de informação é tomada em sobreposição à de documento, dificultando o estabelecimento de qual o objeto é efetivamente considerado para manipulação no trabalho de mediação realizado no campo. No entanto, ao serem devidamente tratadas, essas categorias subsidiam atuação no campo do fenômeno informacional de âmbito documental com respostas mais qualificadas às necessidades em informação de um determinado público.

Compreender a técnica nos estudos do campo requer ampliar a discussão e pensar em sua constituição vinculada a diferentes disciplinas cuja ênfase é o trabalho da mediação documentária. Essa constituição envolve o que se estuda hoje sob o nome Ciência da Informação no Brasil, mas envolve as construções teóricas anteriores elaboradas no âmbito da Bibliografia, da Biblioteconomia e da Documentação. Por sua vez, os aportes de disciplinas, como a Ciência da Computação, Linguística, Administração, Comunicação, Educação, subsidiam os estudos do campo e o trabalho realizado em seu âmbito, sendo necessários ao considerar a complexidade do fenômeno e do trabalho em questão.

A técnica bibliográfica é descrita por Giulia Crippa (2016), a partir de Michel de Certeau, como uma “arte de fazer”, ou seja, um conhecimento que se constrói a partir e para uma reflexão de uma prática cotidiana, no caso, a bibliográfica. A Bibliografia é uma arte feita no cotidiano, sem reduzir sua prática a uma racionalidade processual, mas refletindo sobre ela no âmbito do fazer bibliográfico. Pela reflexão, o trabalho em questão pode ser aperfeiçoado para promover os objetivos de organização e acesso ao conhecimento.

Assim, descreve Crippa (2016), o fazer bibliográfico é um gesto executado por um artífice, o “gesto bibliográfico” como a autora designa, por meio do qual é criado um lugar de encontro dos usuários com os registros do conhecimento catalogados. O artífice responsável pelo gesto molda as ferramentas de seleção e acesso ao conhecimento, que

por sua vez exigem dele a compreensão acerca dos fluxos de produção e circulação de conhecimentos na sociedade (CRIPPA, 2016). O bibliógrafo seria um artífice, um artesão, que busca aprimorar seu ofício para chegar ao nível de um artista, ou mestre, ao dominar sua arte com excelência.

Segundo Crippa (2016), a Bibliografia é vinculada à Retórica e funciona a serviço desta. Aristóteles discute a Retórica como uma das artes que o ser humano deve dominar para alcançar o conhecimento, e de forma específica, ela é ligada à capacidade de produzir argumentos e discernir aqueles mais relevantes para promover a persuasão do outro frente a uma questão (SILVA, Christiani, 2016). Nesse sentido, a Bibliografia serve à Retórica ao subsidiar a organização dos argumentos, ou discursos, científicos que foram produzidos em sociedade, constituindo um quadro mais amplo, uma arquitetura do conhecimento humano (CRIPPA, 2016). Os produtos da Bibliografia, as bibliografias, eram utilizadas como inventários e como instrumentos de pesquisa de documentos.

Para Couzinet (2011), o fazer bibliográfico desenvolve-se pelos estudos dos aspectos técnicos de elaboração de repertórios bibliográficos, e, embora tenha se desenvolvido com o enfoque nos livros impressos, a identificação de repertórios da Antiguidade compostos por manuscritos expandiu a compreensão de sua abrangência, incluindo estes materiais como objetos de trabalho. Segundo a autora, o trabalho bibliográfico consiste em estabelecer a identificação, descrição e modos de ordenação desses objetos (COUZINET, 2011).

Ortega e Carvalho (2017, p. 43) definem a função do trabalho bibliográfico como a de “referenciar o conhecimento produzido por meio de sistemas, serviços e demais ações que possibilitem o uso qualificado da informação”. Ao relacionar o trabalho bibliográfico com aquele realizado em bibliotecas, as autoras abordam que o segundo é um trabalho bibliográfico, mas que se desenvolve agregando atividades de “coleta, ordenação e preservação de documentos, e os produtos, serviços e demais ações a públicos determinados” (ORTEGA; CARVALHO, 2017, p. 43).

Como Crippa (2016) bem caracteriza, a técnica varia com o tempo em razão da própria variação que marca as práticas cotidianas de forma geral, e de modo semelhante ocorreu com a técnica bibliográfica. No início do século XX, a discussão que figurava na Bibliografia passa a ser posicionada junto aos estudos em Documentação, em especial no tocante às técnicas de produção de repertórios bibliográficos. Pela Documentação, os estudos bibliográficos são abordados com maior sistematização dos conhecimentos produzidos, para potencializar a produção e difusão de documentos em práticas de mediação documentária (ORTEGA; CARVALHO, 2017).

Essa transição da denominação Bibliografia e seus termos variantes para Documentação e seus próprios termos variantes é descrita por Marie-France Blanquet (BLANQUET, 2018¹⁴). A autora afirma que o uso dos nomes bibliografia e documentação passou por três fases, a saber, a primeira em que figurava apenas a bibliografia, a segunda em que os dois nomes conviviam, e a terceira na qual a documentação ganha espaço de vez nas discussões do campo.

Segundo Blanquet (2018), o termo bibliografia aparece pela primeira vez com Gabriel Naudé em 1663, mas só em 1762 consta em dicionários da língua francesa como a ciência do bibliógrafo. Em 1895, o nome também aparece no instituto criado por Paul Otlet e Henri La Fontaine, o *Institut International de Bibliographie*. O termo documentação tem como marco para sua abordagem no campo o Tratado de Documentação de 1934, de Otlet. Todavia, o uso do termo foi popularizado apenas a partir da década de 1950, em que começa a constar em dicionários da língua francesa como a ação de documentar. Em paralelo, há a criação de um curso de formação em Documentação oferecido pelo *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), assegurado pelo *Institut National des Techniques de la Documentation* (INTD). Os termos documentação e documentalista se consolidam no campo na década de 1970, e, ao menos em território francês, nesse período, a palavra bibliografia já não era mais utilizada, e as questões desta disciplina passaram para as discussões realizadas na Documentação, já como uma disciplina a parte (BLANQUET, 2018).

Blanquet (2018) atribui a mudança dos nomes ao rompimento visto como necessário das práticas bibliográficas do período, nas quais a função de memória recebe maior ênfase do que a de difusão. A Documentação, como filha da Bibliografia, abarcaria o trabalho realizado nesta, ao mesmo tempo, ampliando a função bibliográfica para uma função documentária. Com isto, segunda a autora, a ênfase do campo não estaria mais na memória pela preservação, mas em promover o acesso pela difusão, assim como, não privilegiaria os escritos impressos, mas a totalidade de objetos a serem trabalhados (BLANQUET, 2018).

No movimento documentalista, a obra de Paul Otlet é abordada como um trabalho fundacional a partir do qual a cadeia documentária e seus processos são sistematizados, ou explicitados, contribuindo para a compreensão de como e quais as técnicas e tecnologias mobilizar para constituir esses processos. Do mesmo modo, são discutidas as diferentes questões e variáveis envolvendo o trabalho documentário, desenvolvido no âmbito dos

¹⁴ Utilizada a versão traduzida em português por Camila M. A. da Silva, Marcílio de Brito e Cristina Dotta Ortega com o título: “A função documentária: estudo em uma perspectiva histórica Marie-France Blanquet”.

sistemas informativo-documentários elaborados pelo campo e de como a partir de cada um destes o acesso aos documentos pode ser promovido para a humanidade (OTLET, 2018).

Briet (2016) descreve o trabalho documentário, e logo a técnica desse âmbito, assim como Otlet, como vinculado aos estudos bibliográficos. Desta forma, a autora aborda a técnica da ciência bibliográfica como constituída pelas operações de pesquisa, identificação, descrição e ordenação de documentos que, de forma sucessiva, subsidiam a produção das bibliografias. Com o crescimento da produção documental, acompanhado da especialização dos estudos do campo, foram estabelecidos os primeiros centros e serviços de documentação relacionados à profissão de documentalista, buscando, a partir do trabalho com aqueles processos, promover o objetivo do campo na difusão dos documentos para diferentes públicos (BRIET, 2016).

O documentalista seria o profissional detentor do conhecimento das técnicas relativas à forma dos documentos e ao seu tratamento, ou seja, das técnicas documentárias, desenvolvendo assim uma especialização cultural para permitir a compreensão dos contextos de produção e uso dos documentos (BRIET, 2016). Nesse sentido, em conjunto à formação do profissional, a autora previa a necessidade de uma formação cultural do profissional como determinante para a efetividade da técnica que ele emprega, logo, técnica e cultura como interdependentes e conjugadas para o trabalho documentário, e não como duas instâncias opostas ou separadas.

Briet (2016) qualifica a técnica documentária como uma técnica cultural. Krämer e Bredekamp (2013), por sua vez, definem as técnicas culturais como os processos que permitem o trabalho com as coisas e os símbolos. Deste modo, segundo Day (2006), Briet, ao tratar a técnica documentária como cultural, estaria abordando o trabalho documentário como forma de operar pela e para a cultura, a partir da produção de documentos. Pelos documentos, os fenômenos, sejam quais forem suas naturezas, poderiam ser abordados nos espaços sociais e culturais, nos quais poderiam ser criados novos documentos. Nesse sentido, a técnica documentária seria a forma de constituir um modo de produção de documentos necessários às formações culturais.

Ademais, Day (2006) aborda como a relação estabelecida por Briet entre o trabalho documentário e a cultura permitiu expandir a própria noção de cultura que, à época de Briet, ainda estava muito centrada em formas específicas de produção cultural pela marginalização de outras formas possíveis. Assim, a proposta de Briet em instituir redes entre as diferentes agências documentárias promoveria que aquela concepção restrita da produção cultural fosse abandonada, ou melhor, retrabalhada em consideração à pluralidade de culturas existentes (DAY, 2006).

Meyriat (2016) aborda a Documentação como um conjunto de atividades realizadas sobre os documentos, caracterizando-se, entre outros, como um sistema técnico-social. Neste sistema, o trabalho do campo é compreendido pela técnica relativa ao tratamento da informação dos documentos, sendo que as necessidades em informação dos sujeitos são respondidas pela busca que eles realizam nos documentos tratados no sistema.

Em paralelo ao desenvolvimento da Documentação, a Biblioteconomia não foi secundarizada tal como correu no caso da Bibliografia, no que tange ao uso da nomenclatura.

O trabalho em bibliotecas foi desenvolvido inicialmente em torno da conservação. Mueller (1984) indica que a preocupação em promover o uso da biblioteca e de seus serviços se deu no âmbito das bibliotecas públicas apenas no final do século XIX. As bibliotecas públicas passam a ser consideradas quanto às suas possibilidades de promover a educação das pessoas.

No início do século XX, destacam-se em especial os estudos da Biblioteconomia desenvolvidos nos Estados Unidos, onde grupos específicos trabalhavam em torno da promoção do acesso a documentos para subsidiar o desenvolvimento cultural e educacional dos diferentes segmentos sociais. De forma paralela, um outro grupo de trabalho também se constituía, construindo práticas de acesso a documentos com caráter especializado, ou seja, visando o acesso e uso por pesquisadores em centros de pesquisa e nas indústrias. O segundo grupo seguiu caminho semelhante ao que estava sendo realizado como Documentação na Europa no mesmo período, como já tratou Briet, segundo Buckland (1995).

Como forma de introduzir o que deveria ser essa ciência da biblioteca, Pierce Butler, em livro publicado em 1933, relacionou o desenvolvimento das técnicas do campo vinculadas diretamente à função educativa dos processos realizados, independente do setor ou grupo que venha a servir (BUTLER, 1971¹⁵). Nesse sentido, o autor define a função das bibliotecas como a de administrar o patrimônio público, promovendo o acesso ao conhecimento humano produzido na sociedade ao longo da história. Esse patrimônio deve ser explorado quanto às suas possibilidades de preservar a memória humana, e, principalmente, de comunicar as experiências e permitir a aprendizagem das gerações futuras: “A responsabilidade que êle [bibliotecário] assume com seu ofício é explorar esses arquivos para uma vantagem comunitária no melhor de sua habilidade” (BUTLER, 1971, p. 80).

¹⁵ Utilizada a versão traduzida em português por Maria Luiza Nogueira, com o título “Introdução à ciência da Biblioteconomia”.

Portanto, o desenvolvimento da técnica, e da estruturação dos processos que ela subsidia, deve estar vinculado à função da instituição, que de forma preferencial e essencial deve ter a educação e a formação como plano mais amplo a responder. Assim, os processos de mediação não devem ter um fim em si mesmos, mas serem desenvolvidos orientados às funções da biblioteca (BUTLER, 1971, p. 86).

A despeito do desenvolvimento disciplinar das técnicas do campo relativas à promoção do acesso e uso de documentos ao longo da história com vista ao desenvolvimento social, a partir de meados da segunda metade do século XX, os estudos do campo foram defrontados com o alto desenvolvimento tecnológico, que a sociedade como um todo vivenciava no período.

Esse movimento é marcado pelo desenvolvimento da Ciência da Informação, que surge nos Estados Unidos na década de 1950 com a preocupação em promover o acesso rápido e facilitado à informação, em especial a de ordem científica e tecnológica, cujo uso era vinculado ao progresso da indústria (SARACEVIC, 1996). Segundo Saracevic (1996), a Ciência da Informação nasce pela busca em empregar as tecnologias da informação e comunicação, tornando os processos de recuperação da informação mais eficientes, para promover o avanço da indústria e o desenvolvimento da sociedade.

Crippa (2016) descreve como a busca pelo desenvolvimento de sistemas mais eficientes para acesso e uso da informação, com o propósito de responder a uma ordem social e manter uma forma de produção, marginalizou o lugar da técnica no campo. Nesse contexto, os processos de mediação do campo são menos discutidos em relação às técnicas que os estruturam, e mais em relação aos modos de empregar diferentes tecnologias para responder aos processos (CRIPPA, 2016). Deste modo, a problemática nessa abordagem da técnica reside em discutir os processos de mediação pela sua viabilização tecnológica, mas sem necessariamente conjugá-la aos conhecimentos técnicos, os quais subsidiam tanto os processos quanto a elaboração de tecnologias que viabilizam esses processos.

A busca em desenvolver sistemas mais eficientes para acesso à informação, assim como Crippa (2016) destaca, é o que fundamenta os estudos iniciais em Ciência da Informação. Os pesquisadores, muitos autointitulados “cientistas da informação”, visam constituir uma nova ciência, relacionada, mas distinta da Biblioteconomia e da Documentação, a partir do objetivo enunciado de ser uma ciência voltada aos fluxos informacionais e à recuperação da informação, esta oportunizada pelo emprego das tecnologias de informação e comunicação (ARAÚJO, 2018).

Todavia, percebe-se que nos estudos em torno dos sistemas de recuperação da informação, enunciava-se o afastamento da Biblioteconomia e da Documentação, mas se

valiam de suas técnicas para elaborar aqueles sistemas. Nesse sentido, a análise de Moreiro González (2005) acerca do desenvolvimento histórico da Ciência da Informação demonstra que os estudos se pautavam em grande medida na aplicação das técnicas documentárias. O autor elenca três períodos de desenvolvimento da Ciência da Informação, a saber, de 1948 a 1980, de 1980 a 1995, e a partir da metade da década de 1990 até os dias de hoje.

Na primeira fase, de 1948 a 1980, há a ênfase nas técnicas para redução de conteúdo, caso dos esforços em produzir tesouros, índices de assunto automáticos e coordenados, e verificar os níveis de relevância e precisão das tecnologias voltadas à recuperação da informação. Para viabilizar esses processos e promover a recuperação, houve o desenvolvimento de tecnologias como a microficha, produzida a partir da microfilmagem dos registros catalográficos (MOREIRO GONZÁLEZ, 2005).

Na segunda fase, de 1980 a 1995, há um destaque à informação como algo que subsidia a construção de conhecimento, considerando por isso os processos de busca e de uso de informação vinculados à cognição. Em decorrência dessa relação entre informação, conhecimento e cognição, a ênfase dos estudos do campo estava em produzir sistemas de recuperação da informação mais intuitivos visando com isto promover a apropriação dos conteúdos pelas pessoas. De forma complementar, na produção desses sistemas, perpassava o propósito de convencer os usuários de que o conhecimento se gerava pela informação.

Na terceira fase, da década de 1990 em diante, Moreiro González (2005) demarca um avanço em comparação aos períodos anteriores em decorrência das possibilidades para as ações do campo pelo surgimento da internet e ampliação dos documentos em suporte digital. Nesta fase, segundo o autor, ganham espaço no campo, os estudos voltados à ideia de que a apropriação do conhecimento pelos sujeitos traz a possibilidade de promoção do bem-estar social.

Quanto às três fases do desenvolvimento da Ciência da Informação proposta por Moreiro González, podemos verificar que o avanço da técnica do campo, quando abordado no contexto dessa nova ciência (como foi chamada), foi, em certa medida, estagnado para viabilizar as aplicações tecnológicas.

Ademais, cabe destacar que a busca da Ciência da Informação em ser essa nova ciência diferenciada da Biblioteconomia e da Documentação, encontra contradição quanto a sua “novidade” e diferenciação enunciada. Nesse sentido, a produção de microfichas, a compreensão das diversas mídias que podem registrar informação, e também o uso de tecnologias para os processos de organização da informação, mais complexos e mais

eficientes, por exemplo, já eram discussões realizadas por Otlet, ao menos desde o início do século XX (OTLET, 1937, 2018; RAYWARD, 1991).

Devido ao percurso de desenvolvimento do campo em relação aos modos de abordar a técnica, em especial a partir de meados do século XX com o avanço da Ciência da Informação, reforça-se a adoção de procedimentos prescritos, conforme uma direção institucional considerada legítima para tal, que define o manuseio dos instrumentos técnicos e dos aparatos tecnológicos. Nesse sentido, tem-se a situação descrita por Pinto (2005) em que uma instância institucional, protagonizada por poucos grupos ou classes sociais, detém o poder de decisão quanto ao uso da técnica e de como a população se relaciona com esse conhecimento. Assim, a abordagem proposta em torno do nome Ciência da Informação potencializa o movimento em que as proposições técnicas são realizadas por pequenos grupos e a natureza coletiva desse conhecimento é redimensionada a micro coletivos, ou até a indivíduos específicos, a depender do caso.

Freyssenet (1989) denomina como autoridades do capital os grupos de influência de uma comunidade que determinam como ocorrem as relações de produção. Essas autoridades também são responsáveis por estabelecer o valor de cada etapa dos processos de trabalho realizados na comunidade, sendo influenciados pelas lógicas de produção mais amplas relacionadas ao mercado e aquilo que ele necessita para seu funcionamento. No âmbito do campo, comumente, essa autoridade assume uma figura coletiva de uma ou mais instituições, segundo uma tradição de pensamento, formando grupos de autoridades de conhecimento responsáveis por um discurso competente acerca do emprego da técnica. Esse discurso, implementando por um conjunto de ações políticas, promovem a reprodução contínua de determinados instrumentos, como esquemas de classificação bibliográfica e regras de catalogação, elaborados há mais de um século, e ainda que atualizados, apresentados amplamente como soluções únicas aos processos de seu trabalho.

O movimento de ênfase às aplicações da tecnologia com um olhar menor às técnicas foi amplificado a partir da década de 1990, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, período no qual o campo passa a ter como objetivo uma apropriação maior destas novas tecnologias em seus fazeres, visando modernização. Percebe-se que a busca do campo pela modernização foi consequência das demandas de mercado manifestadas na chamada “sociedade da informação”, em que a promoção de um alto fetichismo tecnológico junto à população tornou desproporcional as relações entre técnica e tecnologia, priorizando a segunda em detrimento da primeira, por ser um modo de operar que permitiria maior produtividade.

Neste período, o perfil esperado aos profissionais do campo, denominado como o “Moderno Profissional da Informação” (MPI), é traçado como um “ser curioso, proativo,

criativo, voltado para o cliente e, principalmente, dedicado ao acesso às informações” (SANTOS, 2000, p. 107) e seu caráter moderno estaria “[...] associado a sua flexibilidade, a sua capacidade de viver e interagir de acordo com sua época, em função dos requisitos da sociedade em que vive” (PONJUÁN DANTE, 2000, p. 98, tradução nossa¹⁶). Quanto a este perfil, recomendava-se a capacidade de o profissional “antever as mudanças nos canais de distribuição de informação [e sendo necessário] que ele esteja preparado para esses novos canais de distribuição da informação” (VALENTIM, 2000b, p. 139).

Pode-se observar que, nos discursos sobre o moderno profissional da informação, há a tentativa constante de conduzir o bibliotecário ao uso das tecnologias, segundo as demandas do mercado. Discutiu-se muito que o afastamento da técnica para uma aproximação da tecnologia, em especial das tecnologias de informação e comunicação, é movimento necessário para a modernização do campo, e para que sua atuação fosse mais assertiva frente às demandas da sociedade contemporânea. Deste modo, o saber técnico não é situado como conhecimento que subsidia a atuação do profissional, tão pouco essa atuação é vinculada à transformação da sociedade, mas à adaptação do bibliotecário frente às mudanças que outros agentes geraram na sociedade. Os discursos sobre o moderno profissional da informação não abordam o papel ativo do profissional na sociedade ao criar nesta melhores e mais confortáveis condições para que os sujeitos se informem e se formem.

Crippa (2016) destaca a necessidade de se recuperar o “fôlego criativo” da Bibliografia e a noção de técnica do gesto bibliográfico, pois a ordem em que tecnologia servia à técnica, e a técnica à arte, foi invertida, e tornou arte e técnica dependentes da tecnologia e limitadas por ela e por quem as produz.

Ao tomar a técnica pela tecnologia, os usos da técnica pelo campo desenvolvem-se limitados às capacidades das tecnologias e às respostas circunstanciais que o emprego delas responde.

O estudo devido da técnica, e não apenas da tecnologia, evitaria os esforços constantemente empregados em torno da desqualificação dos instrumentos documentários. Nestas discussões, de um modo geral, argumenta-se que instrumentos tradicionalmente utilizados no campo para organização da informação, como a Classificação Decimal de Dewey, a Classificação Decimal Universal, não foram desenvolvidos de forma adequada em consideração ao desenvolvimento social ocorrido ao longo dos anos. Aborda-se nessas discussões especialmente as temáticas relativas a grupos historicamente marginalizados, como os africanos e afrodescendentes, os indígenas e os relacionados às questões de

¹⁶ No original: “asociado a su flexibilidad, a su capacidad de vivir e interactuar de acuerdo a su época, en función de los requerimientos de la sociedad en que vive”.

gênero e de orientação sexual. Embora as críticas sejam pertinentes e necessárias para identificar as limitações dos instrumentos frente aos processos que respondem, uma discussão da técnica que a considere em sua completude, permitiria compreender a limitação dos instrumentos, sejam estes quais forem. A problemática se faz quando a atuação dos profissionais do campo torna-se restrita à manipulação das parcelas dos conhecimentos técnicos já estabelecidos em determinados instrumentos, sem clareza quanto aos usos pertinentes destes instrumentos na instituição, refletindo pouca criatividade e engajamento político.

De outro modo, entende-se que discutir a técnica em sua integralidade demanda compreender a tecnologia como “elemento intrínseco à área, que molda os processos, mas não os determina” (ORTEGA, 2013, p. 37). Assim, técnica e tecnologia não podem ser pensadas como instâncias opostas, sobrepondo a tecnologia aos conhecimentos técnicos, mas consideradas a partir de suas relações, permitindo que seus propósitos sejam devidamente situados, o que implica observar a técnica em seu papel de estruturar o trabalho do campo e a tecnologia como aparato que a viabiliza. Uma ciência que se desenvolve estruturada na tecnologia, em detrimento de uma base técnica, tem sua existência comprometida pelas dinâmicas sociais, pois quaisquer mudanças tornam a tecnologia obsoleta, fazendo com que a ciência torne-se ultrapassada.

A relação entre pesquisa e formação profissional desempenha papel importante nas relações dos sujeitos com a técnica do campo, pois ela pode, ou não, reproduzir uma ordem social, ao reafirmar o lugar superior das autoridades e de seus respectivos discursos, e colocar grande parte dos profissionais em um lugar passivo de assimilação dos ditames tecnológicos.

Este movimento promove, na formação dos profissionais do campo, o distanciamento de seu protagonismo quanto ao estabelecimento do modo de produção que promove e da mobilização das técnicas que necessita em sua atuação. Por consequência, o trabalho realizado torna-se resultado da manipulação de tecnologias ditadas pela “autoridade do capital”, nos termos de Freyssenet (1989), sem reflexão quanto às implicações desses instrumentos e aparatos para os objetivos de acesso e apropriação da informação.

As considerações de Crippa (2016) sobre recuperar a técnica bibliográfica referem-se aos modos de abordar a técnica desenvolvida em todo o percurso de constituição disciplinar do campo. Sem considerar esse percurso, o desenvolvimento técnico fica majoritariamente limitado pelas normalizações impostas por discursos de autoridade, comprometendo as relações que se estabelecem da técnica com os diversos elementos constituintes do trabalho realizado nos processos de mediação documentária. O papel criativo e político dos profissionais, como produtores, frente ao seu trabalho, se perde e

cede lugar para práticas irreflexivas e conformadas com o que está dado no contexto do ambiente em que exercem seus ofícios, e também com aquilo já elaborado pelas autoridades do campo.

A tecnologia, por sua vez, deve ser vista como conjunto de aparatos com limitações inerentes a seu período de desenvolvimento. Deve-se considerar também que a tecnologia, ao viabilizar a técnica, não determina sua existência; ao contrário, a produção tecnológica depende das técnicas desenvolvidas.

No que tange ao papel social do campo, é por meio dos conhecimentos técnicos que os profissionais do campo realizam a estruturação de processos de mediação, e a partir disto propõem soluções aos problemas relativos aos modos de as pessoas se apropriarem da informação para construir seus conhecimentos, utilizando-os cotidianamente.

2.4 A MEDIAÇÃO DOCUMENTÁRIA COMO UM MODO DE PRODUÇÃO

O modo de produção do campo é constituído em torno da mediação documentária como conceito que reúne os processos que permitem a transformação de certos objetos em produtos úteis – chamados documentos – às necessidades humanas de informação.

Em perspectiva histórica, a técnica do campo pode ser identificada conforme os modos de estruturar informações documentárias, principalmente a partir de processos de organização da informação, vinculados à produção de bases de dados e à ordenação.

Ortega (2008, p. 8) caracteriza as informações documentárias como unidades de representação dos documentos, pautadas “nos tipos de informação, nas áreas do conhecimento ou de atividade, na linguagem dos usuários e nos objetivos do serviço de informação [...]”. As informações documentárias não partem restritamente dos documentos, mas dos modos de interpretá-los, considerando seus contextos de produção e os sentidos propostos pelo sistema para o público. Dessa forma, as informações documentárias constituídas a partir dos processos de organização da informação são mobilizadas e combinadas constituindo mensagens que comunicam certos sentidos dos documentos ao público.

Cohen (1995) caracteriza as informações documentárias como resultado da confluência entre dois propósitos, o do sistema e o do usuário. O primeiro visa a máxima socialização da informação, enquanto o segundo busca a máxima individualização da informação. A autora define essa individualização como a busca do usuário em identificar aquela informação que mais atenda a suas necessidades, propósitos, desejos, etc. Assim, a constituição das informações documentárias, segundo a autora, parte basicamente do seguinte questionamento, a ser respondido pelo bibliotecário que estabelece essas informações, a partir dos processos para representação: “como melhor compatibilizar a

máxima socialização com a máxima individualização da informação?” (COHEN, 1995, p. 118).

Capurro situa os estudos do campo na constituição de mensagens para comunicação, explicitando que para tal ocorre a oferta de sentido (*meaning offer*) em um sistema, a qual é selecionada por um público, constituindo a informação, que é interpretada posteriormente pelos sujeitos (CAPURRO, 2003). Nesse sentido, a seleção do público depende de sua apreensão frente aos sentidos propostos pelo campo a partir das informações documentárias que foram elaboradas. Como forma de aprimoramento das respostas do sistema frente às seleções do público, cabe ao campo considerar as seleções realizadas para que as informações documentárias, e o sistema como um todo, possam ser continuamente elaboradas de forma mais aprimorada, visando potencializar a produção de sentido pelo público.

A partir das informações documentárias, podem ser elaborados os produtos e serviços para oportunizar o acesso às coleções, assim como realizadas atividades de sensibilização do público, potencializando a comunicação pretendida.

Na relação entre as instâncias de seleção, organização da informação e elaboração de produtos e serviços repousa a operacionalização do conceito de mediação documentária, que fundamenta o trabalho específico promovido pelo campo. O trabalho documentário se constitui, nesse sentido, como modo de produção de sentidos, que são elaborados sobre os documentos. Ortega (2012) situa que essa construção de sentidos não é desenvolvida apenas no momento em que o público aciona o sistema de informação ou pela ação do serviço de referência, mas em todo o trabalho realizado sobre os documentos.

Enquanto tópico de estudos, a mediação documentária encontra campo fértil de desenvolvimento, principalmente na literatura francesa, no âmbito das *Sciences de l'Information et de la Communication* (SIC) (Ciências da Informação e da Comunicação (CIC). Estabelecemos nos parágrafos seguintes uma discussão conceitual a partir de alguns autores dessa vertente, como Isabelle Fabre, Hélène Veyrac, Yves Jeanneret e Cécile Gardiès (FABRE, 2012, 2013, 2018; FABRE; VEYRAC, 2008; JEANNERET, 2009; GARDIÈS; FABRE, 2012). Esses autores produzem o conhecimento do campo em constante diálogo com a Comunicação, portanto, constituindo nessa confluência seus estudos.

Para Jeanneret (2009), o campo desenvolve-se, em sentido amplo, na busca por compreender todas as instâncias do processo comunicacional, a partir da “rejeição a uma abordagem da cultura que seja imediata, transparente e absoluta, o que Barthes denomina como uma ‘naturalização’ das práticas culturais” (JEANNERET, 2009, [não paginado],

tradução nossa¹⁷, grifos do autor). Assim, o papel do campo estaria em promover uma constante desconstrução pela negação do real, para permitir novas construções e afirmações.

A perspectiva comunicacional retira da noção de mediação a ideia de facilitação pela transferência de dados ou informações de um polo ao outro, atribuindo-lhe complexidade, como construção de significados, estabelecidos em diferentes níveis e formas de manifestações, realizada sobre e a partir de documentos. Os significados propostos podem ser interpretados pelos sujeitos, pela leitura, de modo a produzir a apropriação para construção de novos conhecimentos. Em última instância, esse trabalho não se encerra no sistema informativo-documentário, mas no ideal mais amplo de promover a inserção dos sujeitos no mundo informativo-documentário, sendo aquele sistema apenas um ponto de partida ou de continuidade do percurso dos sujeitos no mundo.

Para Fabre (2018), os sistemas informativo-documentários podem ser compreendidos enquanto dispositivos. Segundo a autora, a noção de dispositivo permite visualizar esses sistemas no que tange às relações que promovem entre os sujeitos em uma realidade, e deles com os documentos. Os sistemas, na condição de dispositivos, devem ser estabelecidos em consideração à complexidade das redes que visam constituir, entre as entidades que relacionam em um espaço, e a dos efeitos que visam produzir nas diversas redes que constituem a sociedade.

Para Fabre (2018), a noção de dispositivo também é útil para pensar não apenas os sistemas como um todo, que promovem certas relações em um espaço, mas a própria coleção e cada documento, que são em si dispositivos abrigados nesse dispositivo maior, o documentário, o qual, por sua vez, está circunscrito a outros dispositivos maiores e globais (FABRE, 2018). Por consequência, os dispositivos documentários são constituídos por várias redes entrelaçadas de relacionamentos, influenciando como as pessoas são formadas e como estabelecem interações com o espaço, com os documentos e com outras pessoas: "Assim, o dispositivo é o lugar onde humanos, objetos materiais e relações são organizadas para promover interações reais e simbólicas que instituem as modalidades e as lógicas de uso da informação" (GARDIÈS; FABRE, 2012, par. 2, tradução nossa¹⁸).

Fabre e Veyrac (2008) definem a mediação documentária como uma mediação dos saberes. Para tal, "o profissional em informação-documentação é o mediador que permite ao usuário o encontro com a informação de que precisa e para isso estabelece um dispositivo

¹⁷ No original: "[...] le refus d'une approche immédiate, transparente ou absolue de la culture, ce que Barthes nommait la « naturalisation » des pratiques culturelles."

¹⁸ No original: "Ainsi, le dispositif est le lieu où humains, objets matériels et liens s'organisent pour mettre en oeuvre des interactions à la fois réelles et symboliques qui instituent des modalités et des logiques d'usage de l'information."

documentário favorável a esse encontro” (FABRE; VEYRAC, 2008, p. 3, tradução nossa¹⁹). Portanto, compreender a relevância e o propósito dessa mediação envolve estabelecer o próprio lugar da informação e seu relacionamento com o conhecimento, tanto o individualmente construído quanto aquele histórico e socialmente estabelecido (GARDIÈS; FABRE, 2012).

Gardiès e Fabre (2012) se referem à mediação documentária como processo capaz de conciliar duas instâncias, estabelecendo comunicação e acesso à informação. Essas duas instâncias são: a coleção dos documentos e o sistema onde ela está sendo mediada; e o público e suas práticas, as quais necessitam de informação. Ortega (2015) destaca a importância de se considerar os aspectos linguísticos para que a comunicação pretendida pela mediação documentária, entre os sentidos dos documentos em oferta e os sujeitos com suas compreensões de mundo, possa ser promovida de forma mais efetiva, ainda que não existam garantias quanto à apropriação objetivada pelas ações do campo.

Os processos de mediação documentária, como já enunciados, podem ser sistematizados da seguinte forma: o processo de seleção; os processos de organização da informação – produção de base de dados e ordenação, sendo no âmbito da última mobilizadas as estratégias vinculadas à espacialização e à sinalização; e os produtos e serviços. Podem, ainda, em conjunto a esses processos de mediação documentária, serem realizadas atividades de sensibilização junto ao público por meio de ações culturais. Todos esses processos de mediação são realizados para promover a apropriação da informação dos documentos pelos sujeitos, após a leitura pela qual os sentidos são produzidos para serem apropriados.

Na seleção, são escolhidos os objetos a serem transformados em documentos para incorporação junto às coleções, de forma que essa inclusão agregue valor aos objetivos do sistema informativo-documentário em termos dos conhecimentos promovidos para apropriação pelo público. De forma contrária à aquisição, também se realizam processos de descarte de documentos não mais considerados válidos frente às necessidades do público.

Na produção de bases de dados, são evidenciadas as perspectivas dos documentos a considerar para a representação. A materialização dessas representações se dá na forma de registros, constituídos por descrições, resumos (eventualmente) e pontos de acesso, ou seja, de informações documentárias. Essas informações são construídas no âmbito do sistema, segundo os sentidos que a instituição visa potencializar sobre os documentos, ao colocar em diálogo as linguagens utilizadas no documento pelo autor e a linguagem do

¹⁹ No original: "le professionnel en information-documentation est le médiateur qui permet à l'utilisateur de trouver l'information dont il a besoin et pour lequel il met en place un dispositif documentaire adapté."

público, devendo constituir nessa dialética a linguagem do sistema. Dessa forma, na produção dos registros das bases de dados, o documento é descrito a partir de determinadas características, na forma de informações documentárias, elaboradas para comunicar estas perspectivas.

No âmbito da ordenação, prioriza-se constituir uma ordem que viabilize a navegação por uma coleção, promovendo a leitura sobre ela e os modos de conhecê-la, em termos de estrutura que norteia sua disposição, e dos conteúdos que ela abriga. Por meio dessa leitura, o público pode estabelecer sentido e definir seus percursos, conforme suas necessidades. O percurso pode se dar em conformidade com a oferta de navegação proposta pelo sistema via ordenação, ou, de outro modo, pode ser definido pelo público em sentido diferente ao ofertado. De outro modo, assim como as demais propostas de sentido estabelecidas em um sistema informativo-documentário, a efetividade da comunicação referente à ordenação depende da individualidade de cada sujeito, em termos de como ele lê e se apropria do sentido proposto a ele.

Ortega (2016) define dois objetos para os quais pode se voltar a ordenação: os documentos e os metadados dos documentos. Para o segundo, tem-se uma estrutura de acesso a partir de um arranjo dado a certos metadados de documentos. A noção de metadados é trabalhada como um conjunto de informações sobre um documento na forma de pontos de acesso, os quais são o objeto da ordenação de metadados. Em outras palavras, há a produção de atributos estruturantes para ordenar os registros, e esses atributos são denominados de metadados. No caso da ordenação de documentos, a ordem é criada por estruturas de acesso atribuídas aos próprios documentos pela proposição de um arranjo à coleção.

Ainda no âmbito da ordenação, dois processos são realizados a partir dela: a sinalização, a qual é realizada por meio de comunicação visual, cujo papel é preponderante na orientação do público e na promoção de sua autonomia para navegação pelas estruturas de acesso pelo espaço; e a espacialização, que se refere às estratégias de distribuição espacial dos elementos que compõem o sistema, como os documentos e estantes, os demais mobiliários, e os setores do sistema.

Ao longo da história do campo, foram constituídas linguagens documentárias para viabilizar os processos de organização da informação. Dentre elas estão aquelas utilizadas para estruturar a ordenação de documentos via classificação, os sistemas de classificação bibliográfica.

De modo amplo, uma linguagem documentária, para funcionar enquanto sistema de significação e comunicação, deve-se fazer “a) funcionar como código inteligível e fonte para interpretação do sentido, b) caracterizar-se como metalinguagem, c) incorporar o usuário

como integrante do processo” (LARA, 2004, p. 233). Cintra *et al.* (2002) descrevem a efetividade da função de comunicação das linguagens documentárias, vinculada aos contextos documentários onde elas foram produzidas, pois os produtos gerados a partir delas são formados a partir de um conjunto de signos. Segundo Torres e Almeida (2015, p. 4), a partir das autoras anteriores, esses signos são “manipulados diferentemente em contextos distintos em função do porquê, para quê e para quem está sendo realizado o trabalho” (TORRES; ALMEIDA, 2015, p. 4). Lara (2001), ao introduzir seu trabalho, já demarca a impossibilidade de exigir dos instrumentos produzidos a partir das linguagens documentárias, mais do que eles foram propostos a servir. Para a autora, a insatisfação com esses instrumentos provavelmente resida na exigência de que eles respondam por perguntas só formalizadas em discussões mais recentes (LARA, 2001).

Os instrumentos utilizados para os processos de organização da informação estão condicionados às visões de mundo de seus criadores e a partir destas estão sustentadas as definições e relacionamentos estabelecidos entre os conhecimentos nos esquemas (TORRES; ALMEIDA, 2015).

Prosseguindo, os produtos e serviços de informação são trabalhados a partir das informações documentárias elaboradas na organização da informação. De um modo geral, esses produtos e serviços visam potencializar o caráter comunicativo das informações documentárias, seja promovendo novas formas de visualizá-las, e com isto, empregando outras linguagens, ou seja, ainda, em atividades de formação que capacitem os sujeitos nos processos de leitura e apropriação que são realizados frente às informações documentárias e frente aos próprios documentos.

Caires (2014) apresenta um panorama do percurso de desenvolvimento dos produtos e serviços no âmbito da Biblioteconomia. Dentre suas considerações, a autora descreve como o interesse em ensinar a professores e alunos o uso dos materiais da biblioteca começou a ser registrado nos Estados Unidos desde a década de 1870, nas bibliotecas universitárias. Esse movimento aproximou bibliotecários e professores na formalização de cursos de instrução para ensino da biblioteca, mas na década de 1940, já se apontava uma diminuição das discussões, em parte pelo distanciamento que se intensificava entre professor/sala de aula e bibliotecário/biblioteca. Todavia, na década de 1950, são retomados os trabalhos, e textos foram publicados discutindo os modos de implantar programas de instrução bibliográfica sob a forma de serviços e produtos em bibliotecas, que subsidiassem o desenvolvimento de habilidades vinculadas ao uso da biblioteca e de seus recursos. Na década de 1980, essas habilidades passaram a incluir os usos de tecnologias e do uso da informação na resolução de conflitos. Deste modo, o desenvolvimento de conhecimentos, sob nomes como habilidades informacionais,

alfabetização informacional, competências informacionais, e mais recentemente, do letramento informacional, passaram a basilar o desenvolvimento dos serviços e produtos nas bibliotecas, escolares e outras, no âmbito de programas de instrução bibliográfica, de serviço de referência, na elaboração de manuais para buscas em catálogos, índices, resumos, e outros tipos de bases de dados, entre outros.

Por fim, as atividades de sensibilização reúnem uma série de propostas de atividades, que complementam a formação dos referenciais simbólicos dos sujeitos, realizados via processos de mediação documentária. Essas atividades são compreendidas aqui pelo que se discute no âmbito do campo como ação cultural, abordada com ressalvas quanto à sua amplitude, como se explica a seguir.

Almeida (1987) descreve as ações culturais como formas de promover a relação entre as pessoas, em que cada uma é um agente formador em potencial da outra, e não apenas o bibliotecário figura nesse papel. O público, portanto, por meio dessas trocas interpessoais, pode se compreender no âmbito de uma comunidade, com a qual ele realiza trocas, consumindo criações culturais, mas também compartilhando suas próprias criações a partir desse contato. O bibliotecário teria a responsabilidade de fomentar a participação dos sujeitos nas atividades realizadas. Para tanto, Almeida (1987) defende a necessidade de projetos interdisciplinares produzidos pelo bibliotecário a partir do diálogo com outras entidades da sociedade.

Assim como entendem Almeida (1987) e outros autores, para Santos (2017), as ações culturais têm um escopo mais amplo de trabalho e objetivo do que o trabalho bibliotecário pelas práticas documentárias, e em razão disso é recorrente uma busca por ampliar o papel do bibliotecário por meio de sua formação profissional.

A problematização que se faz aqui é até que ponto essa busca por ampliação não escapa aos propósitos do campo e das bibliotecas, situando essas instituições como centros culturais. Estes se constituem com propostas e projetos mais amplos que o trabalho documentário realizado em bibliotecas. Nesse sentido, verifica-se um esforço pouco produtivo em fazer essa reorientação, de biblioteca a centro cultural, pois leva o campo à mobilização de conhecimentos para responder questões mais amplas que seu próprio escopo no que tange às técnicas que fundamentam suas ações frente à sociedade.

Com essas considerações acerca de ação cultural, a questão que se coloca é como constituir esse grupo de atividades em condição de apoio ao trabalho documentário. Nesse sentido, é necessário verificar as ações culturais podem ser pragmaticamente desenvolvidas em bibliotecas e outros sistemas, de forma vinculada aos processos que têm a comunicação documentária enquanto objetivo-meio e a apropriação da informação enquanto objetivo-fim.

A partir disto, compreende-se que as ações culturais desenvolvidas no âmbito do campo são constituídas enquanto atividades de sensibilização do público, para sua apreensão dos sentidos produzidos pelos processos de mediação documentária, promovendo o uso dos documentos para apropriação de seus conteúdos.

Portanto, os processos de mediação documentária, que justificam e identificam o trabalho do campo, são realizados produzindo propostas de sentidos, que se complementam entre si, em consideração a certas perspectivas, a partir das quais espera-se promover a formação do público para sua atuação na sociedade pelo acesso e uso qualificado da informação.

3 BIBLIOTECA ESCOLAR E PROTAGONISMO CULTURAL: UMA ABORDAGEM PELA INFOEDUCAÇÃO

3.1 O PAPEL DA BIBLIOTECA NA ESCOLA

Dentre os sistemas informativo-documentários produzidos no campo, as bibliotecas escolares desempenham papel primordial no que tange aos modos que as pessoas se informam e se formam. A biblioteca escolar é uma das instâncias educativas presentes no espaço escolar, cujo propósito é o de realizar os processos de mediação documentária, tal como descritos na seção anterior, constituindo cada um deles com atenção especial ao componente educativo que subsidie ao público uma formação para o acesso e uso qualificados da informação. Deste modo, o objetivo é o de, por meio dessa formação, subsidiar seu público, a partir do conhecimento construído, a participar ativamente na sociedade, constituindo-a de forma colaborativa com os demais membros de suas comunidades.

O público da biblioteca escolar se constitui majoritariamente por crianças e adolescentes em fase de formação da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Todavia, considera-se importante demarcar que a biblioteca escolar não se faz em relação à idade, mas ao nível de educação, ainda que, como apontado, usualmente, a idade demarca os sujeitos que fazem parte da educação básica, logo, do público da biblioteca escolar. Nesse sentido, o público da biblioteca escolar pode vir a ser composto por pessoas de outras idades, além daquelas consideradas usuais. Além da questão da idade, questões de gênero, orientação sexual, raça, situação socioeconômica, e outros, são todos traços que marcam o cotidiano das escolas. A importância de considerar a pluralidade diz respeito principalmente a como essas características do público, que são convertidas e manifestadas em formas de linguagens específicas, devem ser consideradas para a constituição dos processos de mediação nas bibliotecas escolares, pois, para esses processos se constituírem como formas de comunicação, exigem uma base na linguagem constituída pelo relacionamento feito entre as diferentes linguagens em interação no dispositivo. Portanto, a questão que se coloca é a da necessidade de se considerar a amplitude de perfis que podem assumir a figura do público da biblioteca escolar, superando a ideia de sua homogeneidade de necessidades e perfis, pautada pela faixa etária.

No que tange ao seu papel na escola, a biblioteca escolar ainda é muito vista conforme duas óticas, como segue. Ora ela é reconhecida em seu protagonismo quanto aos processos de mediação que realiza dentro das escolas junto aos estudantes, ora é situada como local de auxílio, complemento ou extensão do trabalho realizado por professores em

sala de aula. Neste segundo caso, o trabalho em sala de aula é tido como principal em detrimento das diversas categorias de educadores que existem na escola e desempenham seu papel nos processos de formação escolar. Deste modo, essas categorias, incluindo os bibliotecários, voltam seus processos ao suporte a esse lugar em que, supostamente, aconteceria o trabalho principal da escola, a sala de aula.

Interessa aqui pensar a biblioteca escolar na primeira lente, ou seja, segundo dinâmicas e práticas educativas próprias, que podem vir a ser utilizadas para um trabalho em colaboração com outros educadores, mas com sua respectiva importância no trabalho realizado na escola como um todo. Deste modo, sala de aula e biblioteca são duas instâncias que atuam no âmbito da escola e possuem suas respectivas relevâncias e formas de trabalho, que se complementam com vistas ao trabalho mais amplo da escola, que é o de promover uma formação de base para os sujeitos atuarem socialmente.

Lima (2014) aborda que a biblioteca escolar atua na escola ao agregar valor às suas ações programáticas. Segundo o autor, a biblioteca escolar precisa ter uma existência qualificada, ou seja, em reconhecimento aos modos que suas ações têm caráter social e político, cujos sentidos se estabelecem não apenas por suas dinâmicas internas, mas a partir daquelas externas a biblioteca, no âmbito mais amplo das relações que constituem a sociedade.

Decorre dessa relação entre as instâncias internas e externas da biblioteca escolar, o papel que essa instituição irá exercer em termos de estar inserida em projetos com fins emancipatórios ou não (LIMA, 2014). Sendo assim, não há neutralidade no que tange à biblioteca escolar, pois, ela carrega intencionalidades vinculadas àqueles fins, tanto em sua estruturação quanto aos modos de realizar seus processos de mediação, que em conjunto podem favorecer “a afirmação e a reprodução dos mecanismos de dominação controlados pelo modo de produção hegemônico e das relações sociais dele decorrentes, quanto à resistência e a contestação desses mesmos mecanismos” (LIMA, 2014, p. 153).

Deste modo, a biblioteca escolar ao não cumprir suas funções sociais e políticas, mas apenas existindo fisicamente no espaço escolar, para cumprir alguma obrigação legal ou estética, também exerce um papel em relação ao valor agregado às ações na escola, mas de forma negativa, por decorrência de “sua disfunção e do desserviço” que presta na escola (LIMA, 2014).

Ainda que não exclusivamente, também é responsabilidade do bibliotecário promover a integração da biblioteca escolar ao currículo escolar, pois apenas desta maneira ela pode ter seu potencial como um espaço para múltiplas aprendizagens, desenvolvido e articulado com as diversas instâncias da escola. Em outras palavras, o potencial educativo da

biblioteca escolar é condicionado pela vontade política em integrar a biblioteca ao currículo escolar.

O currículo pode ser compreendido como um dispositivo amplo no qual as práticas sociais de educação são discutidas. Devido à abrangência do currículo, Silva (1999, p. 11) destaca como as políticas curriculares movimentam uma indústria cultural em torno da escola e da educação. A manifestação dessa indústria se dá nas práticas cotidianas das escolas em seus diferentes espaços, e por meio dos diferentes documentos que gera, como diretrizes, guias, normas, grades, livros didáticos, entre outros.

O currículo é construído por disputas cotidianas de poder entre os dispositivos da sociedade que se ocupam da educação. Pelo currículo, são promovidas a validade dos conhecimentos, as hierarquias entre os diferentes sujeitos que constituem a prática educativa, incluindo os próprios estudantes, a produção de identidades, ao instituir os modos de constituição dos processos de construção de conhecimento, entre outras relações de poder do âmbito educacional (SILVA, 1999).

Nesse sentido, a vontade política que destacamos como necessária diz respeito, primeiro, à prescrição do currículo no âmbito dos documentos oficiais do Estado, que define o lugar da biblioteca escolar na escola, e na educação como um todo. Nesse nível, a vontade política diz respeito aos esforços empreendidos pelas esferas do Estado em formalizar a biblioteca escolar e seu lugar na escola como instância educativa.

Por segundo, tem-se a vontade política das diferentes instâncias que compõem o espaço escolar em promover a inclusão da biblioteca escolar junto ao currículo da escola. Essa vontade diz respeito à constituição das dinâmicas sociais do espaço escolar no que tange aos modos dos bibliotecários, professores, e demais agentes educativos da escola, promoverem a integração entre as práticas cotidianas da escola.

Como destacam Pimenta *et al.* (2019, p. 161), é compromisso de toda a comunidade escolar trabalhar para que a biblioteca seja um espaço dinâmico e articulado com os diversos segmentos da escola, envolvendo, portanto, a participação do bibliotecário, mas também dos professores, do público, e dos demais profissionais que atuam na escola e na própria biblioteca. O bibliotecário deve compreender seu papel de constituir o currículo escolar, pois é essa política mais ampla que norteia consideravelmente o trabalho que será realizado na biblioteca e como essa desenvolve seu papel junto a escola. Nesse sentido, a biblioteca escolar não pode ser apenas instância definida pelo currículo, mas entidade que também define como ele é concebido, em conjunto às outras entidades que compõem a escola.

Como forma de delinear os fundamentos para o trabalho na biblioteca escolar, nos pautamos nas discussões realizadas em torno do conceito de Infoeducação.

A noção de Infoeducação foi desenvolvida a partir dos estudos de Edmir Perrotti e Ivete Pieruccini vinculados ao grupo de pesquisa da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA/USP), o “Colaboratório de Infoeducação” (ColaborI). O ColaborI desenvolve suas pesquisas desde a década de 1990, com mudanças no nome do grupo conforme seus avanços. O grupo foi denominado como “Programa Serviços de Informação em Educação” (PROESI), em 1993, quando teve início, optou pelo nome “Núcleo de Pesquisa em Infoeducação”, em 2000, tornando-se Centro em 2007, e adotando o nome “Colaboratório de Infoeducação” desde 2008.

Por Infoeducação, entende-se os estudos realizados na confluência entre as pesquisas em Educação e Ciência da Informação. Perrotti (2017, p. 11) define a Infoeducação como “domínio de estudos transdisciplinares e de práticas sociais que se ocupa das dimensões educativas da informação, em seus múltiplos aspectos históricos e culturais”. Deste modo, os profissionais que desenvolvem o trabalho nessa confluência entre os campos, denominados como infoeducadores, conjugam o domínio do dispositivo em que atuam e seus elementos, ou seja, o conhecimento específico do âmbito das Ciências Informativo-Documentárias com os conhecimentos da Educação e dos processos de aprendizagem, desenvolvidos em torno dos modos de utilizar a informação.

A proposta do termo Infoeducação é pautada pelo conceito que a associação entre informação e educação evoca, que designa campos respectivos de estudos, cuja relação, segundo Perrotti e Pieruccini (2007), é fundamental para a efetividade das ações de educação para o acesso e uso da informação. Pelo termo proposto, também se espera promover a superação das fragmentações geradas pela dissociação entre os campos, movimento herdado da modernidade, que gerou efeitos negativos nos modos de promover os processos de informação e formação, necessários à constituição dos sujeitos e, por consequência, da sociedade (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007).

3.2 BIBLIOTECAS ESCOLARES NO PARADIGMA DA APROPRIAÇÃO CULTURAL

As práticas infoeducativas não se encerram na oferta de conteúdos, mas conforme a estruturação de dispositivos culturais, ou informacionais, de diferentes categorias, desenvolvendo intervenções nos modos de promover a apropriação desses conteúdos.

A noção de dispositivo desenvolvida no âmbito da Infoeducação tem como origem os estudos dos filósofos franceses, destacados Michel Foucault e Gilles Deleuze, e os trabalhos apresentados no Colóquio *Dispositif: entre usage et concept*, realizado em 1998, em Louvain, Bélgica, publicados na edição número 25 no periódico francês *Hermès*, de

1999 (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007). Pieruccini (2004, folha 43) sistematizou o seguinte conceito ao termo dispositivo:

[...] mecanismo de intervenção sobre o real, que atua por meio de formas de organização estruturada, utilizando-se de recursos materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais, que atingem os comportamentos e condutas afetivas, cognitivas e comunicativas dos indivíduos.

Os estudos em Infoeducação se pautam menos na tipologia do dispositivo, e mais em instituições e projetos cujas ações de mediação busquem subsidiar um público com processos de aprendizagem frente aos modos de interagir com o mundo da informação se apropriando de suas lógicas de produção de sentido, que são históricas e socialmente constituídas, influenciando em como a sociedade como um todo e as relações sociais, se constituem.

Nesse âmbito, a biblioteca é uma dentre as várias instituições e projetos possíveis pensados na condição de dispositivos infoeducativos. Uma das razões apontadas por Perrotti e Pieruccini (2013) para as bibliotecas escolares serem lugares de excelência para práticas de Infoeducação, dentre os vários dispositivos culturais existentes, reside em como essas bibliotecas concentram uma variedade de recursos informacionais, assim como formas variadas para desenvolver os processos de aprendizagem, que sejam diversos, plurais e flexíveis. Desta forma, a potencialidade que as bibliotecas escolares apresentam para as ações infoeducativas as tornam lugares propícios para promover junto aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos necessários para atuarem afirmativamente em seus cotidianos, ocupando um lugar de protagonismo na constituição de sua realidade (PERROTTI, PIERUCCINI, 2013).

Nesse contexto, o papel das bibliotecas escolares desenvolve-se em práticas de mediação que promovam a apropriação dos conhecimentos necessários aos sujeitos a desenvolverem sua condição de protagonistas na produção de cultura.

O objetivo de promover a apropriação da informação e da cultura nem sempre foi o que norteou os processos relacionados às bibliotecas, escolares ou de outros tipos. Perrotti (2016, 2017) aborda três modelos de bibliotecas que nortearam a constituição dessas instituições ao longo da história, o *templum*, o *emporium* e o *forum*.

O *templum* é o modelo mais antigo de bibliotecas e tem como marca as bibliotecas na Antiguidade, em que a preservação de determinados artefatos era forma de preservar e reproduzir a memória social de um grupo, conformando os itens em um sistema complexo de filtragens para selecionar quais artefatos são incluídos ou excluídos desse conjunto (PERROTTI, 2017).

Desta forma, neste modelo, as bibliotecas se constituíam como dispositivos seletivos, de guarda e controle cultural (PERROTTI, 2016). Por consequência dessas configurações, o

público comum para essas bibliotecas era composto por pessoas com maiores níveis de formação, "cultivadas em relação ao patrimônio guardado", que por isso sabiam utilizar o patrimônio guardado nas bibliotecas, sem pôr em risco o "tesouro do templo" (PERROTTI, 2016, p. 24, grifos do autor).

A preocupação com a preservação era tão grande que, segundo Perrotti (2016), essas bibliotecas tornavam-se locais quase sagrados cujo acesso se dava por rituais reservados aos poucos iniciados.

Como exemplo de bibliotecas *templum*, Perrotti (2017) menciona a Biblioteca Joanina, da Universidade de Coimbra, em Portugal, como constituída nesse modelo. Em outro trabalho (PERROTTI, 2016), também cita a antiga Biblioteca de Alexandria, como uma das mais representativas do *templum*.

Na biblioteca *emporium*, o foco estava em difundir a memória social preservada em artefatos nos espaços. Nesse modelo, promover o acesso se dava pela oferta do maior número possível de objetos culturais ao público. No entanto, a ênfase no acesso não era acompanhada da preocupação com a apropriação pelo público, em termos de promover a criação e a reflexão crítica a partir desse acesso.

Perrotti (2017) demarca que o projeto da biblioteca *emporium* estava em promover a assimilação de certos valores culturais pelos diferentes sujeitos. O propósito do *emporium* era o de reproduzir os valores culturais junto aos sujeitos pela oferta do maior número de objetos culturais correspondentes aos valores considerados relevantes ao desenvolvimento dos sujeitos.

Os dispositivos de difusão são estabelecidos pela compreensão de serem superiores em relação ao público que os acessa, em razão dos repertórios culturais que armazenam e disponibilizam comparados com aqueles que os sujeitos possuem (PERROTTI, 2016).

Perrotti (2016) entende que o modelo de biblioteca *emporium* foi reproduzido por todo o mundo, vinculado aos ideais de acesso à educação e cultura por todos, com forte marco no desenvolvimento das bibliotecas públicas nos Estados Unidos e vários países europeus e não-europeus. Segundo ele, o *emporium* situa o público em condição de homogeneidade de necessidades e formas de apropriação, reduzindo essas questões ao que está disposto ao acesso no e pelo dispositivo.

O movimento de unificar o público e suas necessidades em formas homogêneas de necessidades e usos, estabelecidas pelos dispositivos e naquilo que eles ofertam, segundo Perrotti (2016), marca tanto o *emporium* quanto o modelo de biblioteca anterior, o *templum*. Nas palavras do autor, esses modelos tiveram e ainda têm como base "a homogeneização cultural, a adoção de um modelo cultural único. Não sem razão, a sociedade resiste, na

medida em que não se vê representada nos dispositivos colocados à sua disposição” (PERROTTI, 2016, p. 20).

Por sua vez, pensar a biblioteca enquanto *forum*, é considerá-la de modo não restrito à preservação do patrimônio cultural reunido a partir de documentos, ou à difusão destes materiais para possibilitar o acesso àquilo que se denomina como cultura. Assim, no fórum se busca desenvolver essas duas instâncias, mas soma-se a elas a preocupação em estabelecer os processos de mediação, possibilitando aos sujeitos constituírem relações de significação com os bens culturais, ou seja, colocando os sujeitos na condição de receptores e de produtores de cultura.

O diálogo se torna indispensável para as ações da biblioteca *forum*, pois ele é tido como a forma do público confrontar explicitamente os signos e sentidos da biblioteca. É por essa possibilidade de questionar, interrogar e produzir novos signos, que é promovida a formação dos sujeitos para participarem da vida cultural e constituírem sua condição de cidadãos, de protagonistas em suas realidades (PERROTTI, 2016).

Nosso entendimento a respeito do que Perrotti qualifica como biblioteca *forum*, no que diz respeito aos processos de mediação, é o que segue.

Primeiro, os processos de organização da informação, assim como, a elaboração de produtos e serviços, devem ser desenvolvidos visando constituir uma linguagem pautada na dialética entre a linguagem do público e a linguagem dos documentos, que é a linguagem do sistema, de modo a viabilizar a comunicação dos sentidos dos documentos em oferta, promovendo acessos e usos qualificados aos seus conteúdos.

Os processos devem ser passíveis de serem questionados quanto às suas formas de materialização no sistema. Nesse sentido, os mediadores da biblioteca devem estar dispostos a compreender esses questionamentos para reelaborar as ofertas de sentido, e não apenas ensinar o público a se adaptar às condições de acesso à informação impostas pelo sistema.

Em segundo lugar, a biblioteca *forum* coloca em jogo a necessidade constante de ações educativas ou pedagógicas, por meio das quais o público obtém subsídios para consumir, questionar e produzir cultura frente aos signos propostos. Trata-se de fomentar a autonomia, ou melhor, o protagonismo para a produção de práticas culturais.

Desse modo, as ações pedagógicas visam à criação de condições para que as negociações culturais não se transformem em meros ritos de aculturação, de sobreposição cultural, mas se constituam em diálogos promissores, mesmo se muitas vezes tensos e, em alguns casos, sem possibilidade de conciliação entre as partes em negociação, como já foi mencionado anteriormente. Informar, convém lembrar, é dar forma. Logo, é preciso que se instaurem condições para que as informações disponibilizadas sejam negociadas por sujeitos munidos de chaves cognitivas, afetivas, políticas, culturais indispensáveis à negociação

afirmativa de sentidos inscritos nas formas tomadas pelos signos (PERROTTI, 2016, p. 22).

Havíamos comentado a necessidade de integração da biblioteca escolar ao currículo, constituindo diálogo aos outros agentes educativos da escola. Além dessa articulação interna no ambiente da escola, Perrotti (2014) também aborda que, para ser constituída enquanto um *forum*, torna-se necessário desenvolver o trabalho na biblioteca de modo articulado com outros dispositivos culturais. Desse modo, os "espaços de leitura", expressão utilizada pelo autor para tratar sobre os diferentes dispositivos voltados ao trabalho com a leitura, "não são ilhas isoladas, autossuficientes, desconectadas de outros espaços de conhecimento e cultura" (PERROTTI, 2014, p. 140). Sendo assim, a biblioteca não responderá sozinha por todas necessidades em informação que seu público venha a ter, mas é de sua responsabilidade indicar os caminhos para outros dispositivos que respondam, seja "em outra biblioteca, em um centro de cultura, na estante de um vizinho, em uma banca de jornal, em um sebo, em um museu, em uma mediateca, na web, no mundo" (PERROTTI, 2014, p. 140).

3.3 PROTAGONISMO CULTURAL PELOS SABERES INFORMACIONAIS

O trabalho realizado na biblioteca escolar junto ao público, visa constituir nessa a apropriação de informação e cultura que os subsidiem o desenvolvimento de seu protagonismo nas dinâmicas de desenvolvimento da cultura. Sendo assim, os protagonistas, segundo Pieruccini e Perrotti (2012), se diferem de usuários e de consumidores culturais, pois não apenas utilizam ou consomem cultura, mas participam de sua produção de modo articulado com os outros sujeitos de suas comunidades, sendo assim, Perrotti (2016, p. 14) situa que o "horizonte da Infoeducação não é o do consumo, mas o da apropriação e da criação cultural".

O termo protagonista é constituído por "proto" que significa o primeiro ou o principal, e "agon/agonistes" que significa o que luta ou o lutador, e, desta forma, protagonista é um termo que designa uma posição nas relações de poder, uma posição explícita e de exposição dentro do espaço público, posição de alguém que luta e resiste a uma determinada situação imposta nesse lugar (PERROTTI, 2017, p. 14, grifos do autor). O protagonismo representa uma condição de resistência e enfrentamento, e o sujeito protagonista, portanto, é aquele que toma a dianteira nessas lutas frente aos obstáculos de variadas ordens que ameaçam a vida.

O papel do protagonista é marcado pela solidariedade, no sentido de buscar o bem comum e estabelecer relações com outros sujeitos do espaço público em que atua, tornando

suas ações significativas ao serem empenhadas para mudar a sociedade na busca por constituir um lugar de bem-estar coletivo. Como destaca,

Nesse sentido, “O protagonista nunca está ‘só’. O outro está física ou simbolicamente presente, sempre considerado em seus atos. Mesmo no isolamento mais profundo, o protagonista encontra na memória elementos de conexão, de diálogo com a alteridade” (PERROTTI, 2017, p. 16, grifos do autor). Não há uma busca em competir com o outro, ou derrotá-lo para ganhar a luta e obter resultados a partir dessa vitória, mas de buscar a reafirmação do espaço público como lugar coletivo, cuja convivência entre os sujeitos deve ter princípios básicos que reafirmem a possibilidade de viverem juntos de forma harmônica e igualitária (PERROTTI, 2017).

Sendo assim, o propósito de constituir instituições infoeducativas não se resume a formar pessoas competentes, que utilizem a informação de modo eficaz, percorrendo “as tramas culturais cujos sentidos lhes escapam ou lhes são alheios” (PERROTTI, 2016, p. 11). O propósito é além do desenvolvimento de habilidades e competências, mas promover uma formação do público, de modo que este saiba dar sentido pessoal e social às suas competências, sabendo fazer escolhas “tendo em vista os destinos e a qualidade de vida da coletividade em que se inserem, assim como da coletividade humana de que são parte” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013, p. 16).

Cabe destacar a diferenciação feita por esse autor em relação a ser competente e ser protagonista. Enquanto o primeiro desenvolve o domínio de certos saberes para solucionar e ser eficaz na resolução de problemas, o segundo vai além dessa dimensão instrumental da ação, assumindo um “[...] modo de ser e de estar, de produzir e cuidar de um mundo comum habitável e convivial”; “[...] [ser protagonista] é mais que saber fazer. É saber ‘agir em relação’, agir com’; é vinculação” (PERROTTI, 2017, p. 15; 16, grifos do autor).

A condição de protagonista, ao ser continuamente desenvolvida, permite aos sujeitos participarem de forma ativa na vida cultural ao criar sentidos; criando e recriando sua própria subjetividade, o protagonista cultural é “ao mesmo tempo, sujeito e objeto dos processos em que se acham inseridos” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007, p. 77). Em outro trabalho, esses autores sistematizam o conceito de protagonismo cultural como a “ação afirmativa nos processos simbólicos, exercida por sujeitos de diferentes meios e condições, consideradas as dimensões plurais e conflitantes da vida social e pública, no mundo contemporâneo” (PIERUCCINI; PERROTTI, 2012, p. 14).

Desta forma, pode-se afirmar que discutir o protagonismo cultural dos sujeitos diz respeito essencialmente a como promover sua cidadania, no sentido de pessoas que participem ativamente de sua sociedade e sejam efetivamente cidadãos, logo, vistas em

condição de seus deveres, mas também de seus direitos. O protagonismo é essa condição dos sujeitos de lutarem pelo reconhecimento e afirmação da cidadania cultural, não apenas individual, mas de todos que compõem um dado coletivo. Por cidadania cultural, entende-se a participação efetiva dos sujeitos enquanto protagonistas em suas práticas cotidianas, de modo que intervenham na realidade em prol do bem coletivo.

No caso do Brasil, as instituições infoeducativas podem exercer papel relevante, haja vista seu desenvolvimento histórico, principalmente em termos de formação cultural, em que vários mecanismos foram desenvolvidos em movimento contrário à busca pela plena cidadania (CHAUÍ, 1995). Os dispositivos culturais de diferentes ordens, incluindo as bibliotecas, compartilham responsabilidade na promoção, por um período considerável da história do país, da subalternização de diferentes grupos sociais e sua marginalização frente à constituição da sociedade, impossibilitando sua formação como protagonistas.

Ao discutir a constituição cultural e política brasileira, Chauí (1995, 2000) trata de três mecanismos que desempenharam e ainda desempenham papel no afastamento dos sujeitos para a constituição da cidadania. A autora menciona os seguintes mecanismos: o mitológico, o ideológico e o político.

O mecanismo mitológico cria o espaço do não-conflito, ou seja, reproduz no imaginário popular a noção dos brasileiros como um povo ordeiro e pacífico, incapaz de violências, físicas ou simbólicas, que por ser mestiço, também é incapaz de discriminações e preconceitos, independente de que ordem sejam, pois se veem como um todo homogêneo. Nesse contexto, pensar o protagonismo não se justifica, pois não há algo a se lutar ou a resistir, pois a sociedade é harmônica e justa.

Esse mecanismo reflete-se nos modos da população interpretar a violência cotidiana do Estado, em especial aquela causada aos grupos minoritários, que figuram usualmente em situações de violência. Os membros desses grupos violentos não seriam brasileiros verdadeiros, pois estes não são capazes de atos de violência. No que tange à participação cidadã, ela fica reservada apenas aos brasileiros verdadeiros, enquanto os violentos, os não-brasileiros, não possuem os direitos garantidos e, desta forma, têm um lugar menor na participação da constituição do espaço público (CHAUÍ, 1995).

O mecanismo ideológico está relacionado ao mitológico. Enquanto o segundo naturaliza a violência ao identificar os lugares dos sujeitos na constituição da sociedade, o ideológico reside em reproduzir e naturalizar essas relações sociais, que são essencialmente hierárquicas. Basicamente, o mecanismo ideológico diz respeito a como as relações de obediência são estabelecidas, quem ocupa o lugar do mando, e quem ocupa o lugar de obedecer e seguir a orientação. De forma mais sistemática, “as relações entre os que se julgam iguais, são de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o

relacionamento toma a forma do favor, do clientelismo, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão” (CHAUÍ, 1995, p. 75).

Por fim, o mecanismo político determina e reproduz quem ocupa os cargos de governança e quem ocupa o lugar de governado. Os primeiros se instituem como lugar dos grupos oligárquicos e o segundo para o restante da população. Esse distanciamento da população dos locais de exercício do poder é ratificado pela burocratização excessiva da máquina estatal, que impede visualizar as diferentes instâncias do governo e dos modos de intervir em cada uma delas (CHAUÍ, 1995).

O Estado e quem o governa são, ambos, situados em um local acima na hierarquia social. Nos governantes, há o sentimento de herança de sua posição na esfera pública, um perfil semelhante às relações políticas do período absolutista europeu pautado no direito divino dos reis, no qual os reis e seus regentes representavam Deus e não os súditos. Na política brasileira, essa situação se manifesta nas relações entre governantes e governados, em que “os representantes, embora eleitos, não são percebidos pelos representados como *seus* representantes e sim como representantes *do Estado* em face do povo, o qual se dirige aos representantes para solicitar favores ou obter privilégio” (CHAUÍ, 2000, p. 86, grifos da autora).

No que tange às formas de gerir a informação para reafirmar e reproduzir esses mecanismos, podemos relacionar essas formas de gestão com a noção de desinformação.

Demo (2000) aborda a desinformação como os modos de operar sobre a informação visando o cultivo da ignorância, e não como forma de emancipação. O ato de desinformar é tido menos como uma forma errada ou contaminada de promover os processos comunicativos, mas apenas uma, dentre várias formas, ou seja, é uma orientação proposta aos sentidos para os sujeitos com o fim de promover modos de apropriação específicos (DEMO, 2000).

Como o autor coloca, “desinformar será, portanto, parte fundamental do processo de informação” (DEMO, 2000, p. 39). O que diferencia o desinformar do informar é o quão claras as intenções do emissor estão colocadas junto aos sujeitos visados pelos processos comunicativos. Entende-se que a questão do valor moral atribuído às ações de desinformação se desenvolve de forma mais qualificada ao discutir o valor ético, pois são ações que colocam em jogo a própria experiência humana frente aos fenômenos informacionais, que por sua vez reverberam em toda a classe de fenômenos do mundo.

Por fim, em Demo (2002), os mecanismos de desinformação, embora visem a imbecilização dos sujeitos, não necessitam ser rasos, simplórios ou pouco elaborados. Demo comenta: “A habilidade inovadora do conhecimento não é menor quando motivada por projetos colonizadores [...]. É sempre possível, pois, usar o melhor conhecimento para

construir o mais refinado processo de imbecilização” (DEMO, 2000, p. 39). Nesse sentido, a discussão que podemos deixar enunciada é, em que medida as práticas de mediação em bibliotecas, escolares ou não, como processos que dão forma aos sentidos e os comunicam em mensagens, são mais ou menos favoráveis à desinformação, pois em caso positivo, entende-se que contrariam o objetivo do campo de promover a apropriação de certos saberes voltados ao protagonismo dos sujeitos.

O protagonismo como instância de resistência exige primeiro uma emancipação das estruturas normativas, ou ainda, a noção de existência dessas estruturas para combatê-las e refletir sobre formas de convertê-las para produzir o bem coletivo. Para Demo (2000, p. 39), “emancipar-se, com efeito, implica capacidade de confronto, quebra da ordem vigente considerada impositiva e injusta, consideração de alternativas”. Apresentar alternativas e modos de participação social não vai de encontro à desinformação, e por isso é por meio dessa classe de ações que entendemos a atuação dos mecanismos de exclusão discutidos por Chauí (1995), apresentados anteriormente.

Posto este quadro, o questionamento que traz Chauí (1995, p. 80-81) é relevante para pensar o papel do campo frente à realidade brasileira: “Como suscitar nos indivíduos, grupos e classes a percepção de que são sujeitos sociais e políticos? Como tornar evidente que carências, privilégios, exclusões e opressão não são naturais nem impostos pela Providência divina?” (CHAUÍ, 1995, p. 80-81).

Compreendemos o papel da biblioteca escolar como fundamental frente a essa configuração histórico-cultural do Brasil, por visar a formação dos sujeitos para participarem da sociedade de forma não passiva. Em decorrência disto, a categoria protagonismo/protagonista, evocada nas discussões em Infoeducação para tratar do papel visado ao público dos sistemas informativo-documentários, é cara para compreender a importância da biblioteca escolar junto a sociedade, assim como as implicações aos modos de constituir os processos de mediação por ofertas de sentidos.

Os conhecimentos promovidos para apropriação pelos sujeitos para desenvolverem seu protagonismo na sociedade são discutidos na literatura em Infoeducação pela expressão saberes informacionais. Os saberes informacionais podem ser compreendidos como os conhecimentos que subsidiam aos sujeitos a constituição de sua condição de protagonistas culturais, ao relacionarem esses conhecimentos entre si em formas mais complexas e variadas, para utilizá-los tanto em suas práticas coletivas, quanto em sua formação individual, que são ambas vinculadas aos modos de construir conhecimento e cultura.

O mundo, em especial nas dinâmicas atuais de apropriação da informação, que envolvem redes complexas de relações entre sujeitos e objetos culturais, se constitui como

um oceano de informações que necessitam de bússolas cognitivas que norteiam as ações e atitudes dos sujeitos nesse oceano: “O oceano de informações que nos rodeia, apesar da imensidão de suas águas, sem bússolas não passa de conjunto vazio, labirinto, capaz de nos confundir e de criar obstáculos intransponíveis à constituição de sentidos” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013, p. 15). Os saberes informacionais seriam as bússolas para navegar nesse “oceano de informações”, e que ao serem apropriados e desenvolvidos pelos sujeitos, os subsidiam a lidar com as lógicas complexas de apropriação da informação pelas quais a sociedade é constituída.

Nesse contexto, é necessário saber avaliar os sentidos da informação em sua importância histórica e cultural na sociedade (PERROTTI, 2016). Embora habilidades e competências sejam importantes para esse propósito, elas não são suficientes para definir o “agir significativo”, são necessários outros conhecimentos para isto (PERROTTI, 2016, p. 15).

O domínio dos saberes envolve não apenas as relações de sentido que os sujeitos estabelecem com os conteúdos dos documentos, mas, de forma mais ampla, os modos dos sujeitos desenvolverem práticas para conhecer as dinâmicas nas quais os conhecimentos são produzidos, difundidos, apropriados e utilizados (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013). Desta forma, o termo saberes envolve as habilidades, competências e atitudes, de forma inter-relacionada, em perspectivas operacionais, as quais são fundamentais para atuação nas sociedades da informação, mas também na perspectiva crítica frente aos princípios, dinâmicas e processos dessas sociedades, para atuar afirmativamente em suas respectivas lógicas (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013).

Ao considerar a atuação afirmativa dos sujeitos em suas realidades enquanto formas de socialização que eles desenvolvem por meio da aprendizagem, Perrotti (2016) aborda os conteúdos que seriam necessários para o desenvolvimento dos sujeitos. Perrotti (2016) se baseia nas discussões realizadas por autores do campo da Educação, como Cesar Coll Salvador, Enric Valls e Antoni Zabala, o último tomado quanto às suas considerações a respeito dos conteúdos, os quais são de ordem factual, conceitual, procedimental e atitudinal, que serão discutidos na sequência.

Os conteúdos **factuais** referem-se aos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares; são conteúdos descritivos. Torna-se necessário associar esses fatos a conceitos para possibilitar o uso dos primeiros de forma interpretativa e não apenas em um nível estritamente mecânico. Por meio dessa associação os alunos podem constituir os conhecimentos básicos para compreensão da maioria das informações e das problemáticas da vida cotidiana (ZABALA, 1998, p. 41). Perrotti (2016, p. 16) descreve a aprendizagem desses fatos pela memorização, o que dialoga com Zabala (1998, p. 41)

quando afirma que o aprendizado desses conteúdos se manifesta na capacidade dos alunos em reproduzi-los. Importante salientar, assim como trata Zabala (1998, p. 41), que essa reprodução é visada em razão de os conteúdos factuais representarem informações cuja resposta é inequívoca: “nestes casos é uma aprendizagem de tudo ou nada”, ou se sabe ou não se sabe. Os outros tipos de conteúdos precisam ser desenvolvidos para que os fatos venham a ser significados e contextualizados.

Os conteúdos **conceituais** são desenvolvidos nos significados construídos pelo relacionamento entre os fatos, os sujeitos e suas condições de aprendizagem (PERROTTI, 2016, p. 16). Zabala (1998) trata nessa categoria não apenas dos conceitos, mas também dos princípios. Os conceitos seriam o conjunto de fatos, objetos ou símbolos, com características em comum, enquanto os princípios tratam dos modos de relacionar fatos, objetos ou símbolos entre si e com outros do mesmo tipo, produzindo normalmente explicações de causa-efeito ou de correlação. Assim, exemplifica o autor, “São exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito, romantismo [...]. São princípios as leis ou regras como a de Arquimedes, as que relacionam demografia e território, as normas ou regras de uma corrente arquitetônica ou literária [...]” (ZABALA, 1998, p. 42).

Diferente dos conteúdos factuais, a aprendizagem dos conceitos e princípios não se restringe à repetição, mas à significação atribuída a esses conteúdos pelos alunos, de modo que estes saibam utilizar os conhecimentos na interpretação, compreensão e exposição de um fenômeno ou situação (ZABALA, 1998, p. 43). O desenvolvimento da aprendizagem dos conceitos e princípios pode ser concebido como um processo contínuo e, por isto, nunca termina, devido à eterna possibilidade de tornar as relações entre os conhecimentos mais complexas e abrangentes em relação aos objetos e fenômenos em análise.

Os conteúdos **procedimentais** são os saberes-fazer que os sujeitos desenvolvem ao realizar ações com fins previstos, lançando mão de procedimentos e estratégias lógico-metodológicas (PERROTTI, 2016, p. 16). Zabala (1998, p. 43) define os saberes procedimentais como o “conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo”. Os conhecimentos procedimentais são estruturais para desenvolver a aprendizagem de um modo geral, pois sem planejar e agir, não se aprende, ou seja, há a necessidade da ação para aprender. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 45) descreve que se aprende a falar, falando, a caminhar, caminhando, a desenhar, desenhando, etc., e nesse caminho de ação e autonomia, segundo o autor, devem ser constituídas as práticas de aprendizagem.

Os conteúdos **atitudinais** referem-se aos valores, normas, atitudes, e são desenvolvidos a partir das experiências de vida dos sujeitos, envolvendo aspectos

cognitivos, afetivos e comportamentais (PERROTTI, 2016, p. 46). Esses saberes correspondem aos modos dos sujeitos atribuírem sentido e valor às condutas e às normas vinculadas a determinadas situações sociais, que conduzem o comportamento do grupo, mas também se referem aos valores mais estáveis que conduzem as atitudes dos sujeitos cotidianamente (ZABALA, 1998, p. 46).

A partir do exposto, entende-se que os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, necessários à socialização dos sujeitos para sua atuação na sociedade, podem ser considerados no âmbito do campo, sob a forma dos saberes informacionais. Nesse sentido, os conteúdos são abordados quando às possibilidades de serem promovidos via o trabalho realizado com a informação, desenvolvido, usualmente, no âmbito de dispositivos, como as bibliotecas escolares.

Desta forma, o papel do campo reside em realizar processos de mediação que promovam a apropriação dos saberes informacionais, em suas respectivas formas de manifestação por fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, para que os sujeitos possam desenvolver sua condição como protagonistas ao relacionar esses conhecimentos com os modos de compreender e intervir na sociedade.

A apropriação dos saberes informacionais é posta enquanto ação de ordem simbólica, estabelecida na produção de sentido frente aos fenômenos da realidade, tanto em sua dimensão material e objetiva, quanto imaterial e subjetiva. Deste modo, a materialidade dos objetos, assim como o valor simbólico que ela representa, são considerados, mas no que tange à dimensão simbólica, esta é compreendida também pelo potencial de significação de ir além dos sentidos aparentes da materialidade (PERROTTI; PIERUCCINI, 2007). Por sua vez, a leitura tem lugar anterior ao da apropriação dos saberes, pois por meio dela as pessoas podem apreender os sentidos em oferta nos diferentes sistemas, como a biblioteca escolar, e desenvolver a significação para a posterior apropriação.

3.4 O MEDIADOR E A MEDIAÇÃO CULTURAL: O LUGAR DA MEDIAÇÃO DOCUMENTÁRIA

No âmbito da Infoeducação, o trabalho do campo é compreendido como de ordem da mediação cultural, realizada pelo infoeducador ao mobilizar os saberes informacionais em práticas educativas nos dispositivos informacionais e culturais.

Segundo Perrotti (2016), o papel do mediador é o “transformar os significados e o estado de incomunicabilidade entre os bens culturais e um indivíduo, grupo ou coletividade [...]” (p. 169), de modo que os sujeitos possam “se apropriar, ressignificar e reconstruir os bens culturais, bem como inventá-los, defini-los e renová-los” (p. 173).

Os processos de mediação realizados nos dispositivos devem considerar como a busca dos sujeitos se constitui, assim como a apropriação que fazem de certos conteúdos para e partir dessa busca, ambos com base na produção de sentido que estabelecem aos dispositivos e suas lógicas estruturantes. Dessa maneira, a busca por informação dos sujeitos que compõem o público é um ato cognitivo complexo que não se explica por uma sucessão linear de etapas de busca, mas se desenvolve em descontinuidade, com idas e vindas acompanhadas de seleções que os sujeitos realizam nesses percursos (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013).

Perrotti e Pieruccini (2013), ao descreverem o processo de busca como movimento de idas e vindas, e não como etapas sequenciais, dizem respeito basicamente às seleções de sentido que os sujeitos fazem frente às propostas de comunicação estabelecidas nos dispositivos, a partir dos processos de mediação que os estruturam.

Em decorrência dessa compreensão, o trabalho do infoeducador não é apenas pensar a formação dos sujeitos em termos de suas respostas às situações, mas pensar em como eles constituem e compreendem suas relações com o conhecimento por meio de processos de significação, apropriando-se de significados e atuando em sua construção. As concepções de educação vinculadas ao trabalho bibliotecário, pela Infoeducação, estão além de instrucionais por modelos prescritivos ou manuais de instrução, pois estes "não passam de conjunto de regras e modelos a serem aplicados pelos mais diferentes sujeitos, localizados nos mais diferentes contextos e situações" (PERROTTI, 2016, p. 13). Assim como comentamos antes a respeito do público da biblioteca escolar e de sua variedade de perfis, a despeito de uma possível homogeneização destes por razão da faixa etária comum aos espaços escolares, as práticas educativas desenvolvidas pelos bibliotecários, no âmbito da Infoeducação, devem ser realizadas considerando também as diferenciações decorrentes dos contextos onde são desenvolvidas.

Desse modo, a partir do que Perrotti (2016) aborda, podemos considerar que as práticas educativas não podem ser encerradas em manuais e modelos de desenvolvimento de competências e habilidades a partir de certas atividades realizadas pelo público, mas considerar a especificidade deste em termos dos seus modos específicos de aprendizagem, dos contextos da biblioteca e também daqueles em que o público se vincula. Essas especificidades não são, e não consideramos sequer possível de serem, contempladas em manuais e modelos prontos.

Segundo Perrotti e Pieruccini (2007), o trabalho de mediação realizado pelo infoeducador não se constitui apenas pela transmissão de conteúdos ao público, mas pelas intervenções que realiza sobre esses conteúdos, construindo sentidos a serem comunicados

ao público para sua produção de sentido e apropriação, de modo a subsidiarem suas práticas de se informar e se formar.

O responsável pelas práticas infoeducativas deve responder, de forma coerente, em termos da reflexão teórica, e da prática profissional feita a partir daquela, pelo desenvolvimento de projetos e programas que perpassem pela compreensão dos saberes e dos modos de promover sua apropriação pelo público. Deste modo, o profissional deve compreender as dinâmicas específicas do dispositivo infoeducativo que venha a atuar, seja uma biblioteca escolar, um centro de documentação, entre outros, em relação aos modos de operar nesses espaços e constituir os processos de mediação (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013), indo além dessas dinâmicas, seja reformulando-as ou produzindo novas.

De modo transversal, o infoeducador deve compreender como relacionar esses elementos estruturantes do dispositivo com o objetivo final de promover a formação do público pela apropriação cultural a partir dos saberes informacionais. Esse trabalho deve ser estabelecido em diálogo com outros projetos, programas e instâncias. Por exemplo, o bibliotecário, na condição de infoeducador, que atua em uma biblioteca escolar, deve desenvolver seu trabalho conjugado às outras práticas educativas realizadas na escola, como aquelas das salas e cantos de leitura, dos laboratórios de informática e da sala de aula (PERROTTI; PIERUCCINI, 2013).

Os trabalhos em Infoeducação discutem a biblioteca escolar em uma concepção mais abrangente, ou melhor, mais completa, em relação ao trabalho realizado nela. Deste modo, considera-se todos os processos de mediação desempenhados nas instituições, embora seja notável que, em um segundo momento, a ênfase maior dos estudos se voltam aos processos ou atividades desenvolvidos pelo bibliotecário diretamente junto ao público, naquilo que tratamos antes enquanto produtos e serviços, e atividades de sensibilização. Não por menos, Lima e Perrotti (2016) ao discutirem a categoria mediação cultural enquanto trabalho que se ocupa a Infoeducação, que por isso é necessária à formação do bibliotecário atuar como infoeducador, demarcam como as relações interpessoais são priorizadas em relação aos processos de mediação realizados nas bibliotecas: “Assim, também entendemos que a mediação cultural, em suas estratégias e práticas, evidencia e favorece as relações interpessoais, especialmente as que envolvem o mediador” (LIMA; PERROTTI, 2016, p. 176).

A despeito dessa ênfase dos estudos em Infoeducação, considera-se que a abordagem desta às bibliotecas é mais completa, por considerar como toda a configuração dos dispositivos interferem nos modos que os saberes informacionais são desenvolvidos. Nesse sentido, Pieruccini e Perrotti (2012) concluem em sua pesquisa como os dispositivos representam uma configuração complexa com elementos heterogêneos, como o ambiente,

as técnicas e tecnologias, os processos e produtos, regras e regulamentos, os conteúdos materiais e imateriais, todos estes portadores de sentidos que precisam ser articulados em um dado espaço e que estabelecem a natureza deste.

A partir disso, a preocupação com o todo que configura os dispositivos, é expressa pelo conceito de ordem informacional, desenvolvido por Pieruccini (2004, 2007). A autora aborda a ordem informacional do dispositivo como os sentidos produzidos nos dispositivos, que influencia em como as práticas de mediação são efetivadas e compreendidas pelo público. A ordem informacional está relacionada às formas estruturadas e estruturantes dos dispositivos que os subsidia a intervir no real pela mobilização de diferentes recursos, produzindo sentido não só aos objetos culturais cujo uso é promovido, mas ao próprio dispositivo como um todo. Sendo assim, os sentidos do dispositivo, a partir da ordem informacional estabelecida, são apropriados pelos indivíduos, produzindo efeitos nos modos que estes orientam suas condutas afetivas, cognitivas e comunicativas frente à informação (PIERUCCINI, 2007).

Pensar a ordem informacional de forma dialógica é situar a biblioteca escolar em oposição à ordem monológica, a qual era comum nos espaços de erudição, como se fazia nos modelos como o *templum* e o *emporium*. Segundo Pieruccini (2004), a ordem monológica caracteriza a biblioteca cuja ordem informacional tem caráter fechado e ininteligível aos “não-agraciados” pelos saberes necessários à compreensão da biblioteca. Se diz desse modo, pois como já discutido, esses modelos de bibliotecas perpassavam por processos de iniciação para sua compreensão, nem sempre de possível a todos.

Nesse sentido, nos dispositivos de ordem informacional monológica, os lugares dos que falam e daqueles que escutam, ou de quem define as regras e de quem as obedece, são bem delimitados, sendo o público situado enquanto ouvinte, consumindo cultura a partir de certas práticas de mediação (PIERUCCINI, 2004, folha 58). Pieruccini e Perrotti (2012, p. 22) abordam que a ordem informacional monológica ainda se faz presente em muitas bibliotecas, e “é responsável por gerar dificuldades, por vezes intransponíveis, aos processos de apropriação cultural”.

Ao constituir a biblioteca escolar como um *forum*, o que é necessário para o desenvolvimento dos saberes informacionais, a ordem informacional deve ter a dialogia como elemento norteador de constituição, para que os processos realizados na biblioteca não sejam elaborados considerando o público apenas em condição de receptor, mas como sujeitos ativos que participam dessas elaborações.

No âmbito da Infoeducação, o trabalho realizado nas instituições envolvendo a constituição da ordem informacional, assim como das práticas de aprendizagem que promovem junto ao público, tal como aquele em bibliotecas escolares, é abordado sob o

termo mediação cultural, como forma de indicar uma elaboração realizada pelo profissional em produzir sentidos que permitem aos sujeitos se apropriarem da cultura para, conseqüentemente, desenvolverem seu protagonismo cultural. No caso da Infoeducação, compreendemos que a mediação cultural possa ser tomada como categoria de trabalho considerando a totalidade de dispositivos com os quais pode se operar, segundo a literatura desse âmbito apresenta.

Todavia, mediação cultural é uma categoria que pode representar práticas muito amplas, indo além do que se entende aqui como o trabalho de uma biblioteca, escolar ou de outro tipo. Como Perrotti e Pieruccini (2007) abordam, e Lima e Perrotti (2016) também discutem, a mediação cultural evoca ações complexas, em um sistema de mediações de diferentes ordens, de forma que não se limita a instituições como bibliotecas, e ao trabalho mediador realizado nestas, pois há uma infinidade de práticas culturais privadas e coletivas que fogem das instituições formais de acesso à educação e à cultura.

Deste modo, entende-se que a ação bibliotecária não abarca todas as frentes da mediação cultural, já que operar com a cultura envolve um conjunto de processos de ordem simbólica que ultrapassam as possibilidades do trabalho documentário, que é específico da Biblioteconomia ou, de modo mais amplo, das Ciências Informativo-Documentárias.

Nesse sentido, a reflexão proposta é a de pensar a mediação documentária como instância que se vincula às mediações sociais e culturais, mas que responde especificamente, e mais devidamente, pelo trabalho bibliotecário, o qual se faz a partir de técnicas documentárias. O fundamento da técnica das Ciências Informativo-Documentárias volta-se aos processos de mediação documentária, os quais podem ser desenvolvidos nas bibliotecas escolares com ênfase específica às práticas de Infoeducação.

A mediação documentária é tomada, portanto, como um conjunto de processos realizados no âmbito da cultura, a qual é tomada, de modo específico, em sua forma de objetos, desenvolvidos no campo como documentos, que preservam e comunicam cultura pelos sentidos atribuídos a eles no âmbito das bibliotecas. Os documentos são vistos como base por meio da qual podem ser comunicados os conhecimentos construídos historicamente e socialmente, cuja apropriação promove junto aos sujeitos o desenvolvimento dos quais os saberes informacionais.

Ao se relacionarem com esse mundo informativo-documentário, os sujeitos têm o conhecimento como subsídio para estabelecerem suas ações cotidianas e alcançar sua formação como ser humano que busca constantemente a compreensão de seu eu no mundo, tal como Ortega y Gasset (1991) discute ao falar dos sujeitos e sua busca continuada em se autofabricar ou autoconstruir.

Desse modo, tratar o trabalho do campo enquanto de mediação documentária, tal como abordado na seção anterior, se verifica mais condizente aos processos que efetivamente são constituídos como de mediação no âmbito específico das bibliotecas escolares, a despeito dessa abordagem mais ampla tomada pela Infoeducação a partir da mediação cultural.

Portanto, pensar a biblioteca escolar é discutir, não apenas a oferta de conteúdos, mas os saberes informacionais promovidos pelos processos de mediação documentária, por meio de diferentes mensagens, em processos de significação operados pela linguagem para comunicação, e as intervenções que possibilitam a apropriação desses saberes pelo público, propondo no espaço da biblioteca um lugar de experiências e trocas culturais.

Considerando que cada processo de mediação documentária tem um papel frente aos objetivos de cada sistema informativo-documentário, é necessário explorar os fundamentos de cada processo para que ele possa ser propriamente pensado no contexto em questão. Deste modo, na próxima seção, a ordenação de documentos será desenvolvida em termos conceitos, termos, funções e métodos, e processos relacionados.

4 FUNDAMENTOS DA ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS

4.1 DEFINIÇÃO E FUNÇÕES DO PROCESSO DE ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS

Em um dos primeiros manuais para bibliotecas, publicado originalmente em 1627, Gabriel Naudé (2016²⁰) descreve a necessidade de organização dos diversos objetos que fazemos uso na vida cotidiana como forma de manipulá-los conforme nossas vontades, com menor dificuldade e esforço. Em específico ao processo de ordenação, Naudé (2016) atribui o papel de instituir uma ordem lógica aos documentos de uma coleção, de modo que essa disposição tenha sentido ao público que fará uso da biblioteca.

Para Otlet, a ordenação deve ser realizada em relação às informações do catálogo, sendo o número de cota “o vínculo entre o catálogo, as obras e as prateleiras onde estão arrumadas” (OTLET, 2018, p. 539). Cota é o nome utilizado para o código de localização atribuído aos documentos de uma coleção na terminologia francesa (ORTEGA, 2016), e será melhor discutida mais à frente. Otlet associa a ordenação com a promoção de maiores ou menores graus de complexidade para a busca, sendo operacionalizada a partir de um código inserido na etiqueta do documento para determinar sua posição na estante junto aos outros itens da coleção.

Esse recurso de trabalhar a ordenação e a produção do catálogo de modo relacionado marcou a literatura produzida sobre organização da informação em bibliotecas até os dias de hoje, como demonstram alguns autores contemporâneos a seguir.

O indiano Satija (1990) relaciona a ordenação com a busca, ao delimitar que ordenar e formular arranjos tornam a recuperação dos documentos “facilitada e eficiente” e, deste modo, é um investimento seguro a ser realizado pelas bibliotecas (SATIJA, 1990, p. 18, tradução nossa²¹).

López Yepes (2004) descreve a necessidade do estabelecimento de critérios para nortear a disposição dos documentos e do arranjo da coleção e, com isso, instituir uma lógica para a ordem proposta. Este autor aborda a possibilidade de ordenar os documentos a partir da concepção do catálogo, por meio do qual seriam reunidas as informações necessárias para estruturar a ordem dos documentos da coleção.

Em outra concepção da ordenação, Combot ([2011]) aborda o processo como realizado por meio de um sistema ou plano que seja relacionado às condições de armazenamento da instituição. Calenge (2009) descreve a necessidade não apenas de um

²⁰ Utilizada a versão traduzida por Antonio Agenor Briquet de Lemos a partir da primeira edição de Naudé em 1627.

²¹ No original: “Orderly and formulated arrangement of documents is a safe investment for their easy and efficient retrieval”

plano, mas também de um quadro de ordenação, sendo os dois instrumentos as formas de planejar e explicitar o projeto de ordenação a ser efetivado. Combote ([2011]) afirma que a proposta adotada deve ser de fácil apreensão por todos os públicos, logo, não pode ser pensada apenas para os especialistas. No caso destes usuários, o processo de busca estaria relacionado mais à usabilidade do catálogo e ao seu nível de eficiência para a busca e recuperação, do que às possibilidades de busca a partir da navegação pela coleção conforme percursos propostos pela ordenação.

Ortega (2016), a partir de Calenge e colaboradores (2010²²), Combote (2011²³) e Cacaly *et al.* (2008²⁴), sistematiza a definição de ordenação de documentos como o “processo de arranjo de uma coleção ou de parte de uma coleção de itens documentais, em móveis, como estantes ou arquivos”. A elaboração do arranjo aos documentos de uma coleção ocorre pela definição de critérios, que usualmente parte dos objetivos institucionais (ORTEGA, 2016b).

Em termos de definição, podemos compreender a ordenação de documentos como o processo por meio da qual se relacionam dois ou mais documentos de uma coleção, de modo a comunicar para um público certas perspectivas desses documentos. As perspectivas são tomadas por atributos, os quais são materializados a partir de informações documentárias. Essas informações funcionam como representativas dos sentidos elaborados sobre os documentos, e manipuladas para promover determinadas formas de acesso e uso da coleção, conforme uma estrutura de navegação em um espaço proposta ao público para a busca por documentos.

A respeito das funções da ordenação, Ortega (2016) as sistematizou em três, conforme análise à literatura do campo sobre o tema, a saber: constituir proposta de leitura ao público por meio de estrutura de navegação pela coleção; estabelecer localização aos documentos da coleção; e operacionalizar a gestão da coleção. Essas três funções são concebidas de forma conjunta, de modo de que uma explica e fundamenta a constituição da outra, permitindo a composição de um projeto de ordenação para uma coleção.

Os modos de leitura dizem respeito às propostas orientadoras ao acesso aos documentos pela navegação no espaço, envolvendo decisões quanto às perspectivas consideradas (ORTEGA, 2016).

As informações documentárias desempenham papel relevante por serem tomadas para leitura pelo público. O público, ao ler a proposta de disposição da coleção, verifica

²² Calenge, Bertrand (coord.). **Mettre en oeuvre un plan de classement**. Villeurbanne: Presses de l'enssib, 2010.

²³ Combote, Philippe. **Initiations aux techniques documentaires**. 2011. Disponível em: <http://combot.univ-tln.fr/lea/index.html> e <http://combot.univ-tln.fr/lea/lea.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

²⁴ Cacaly, Serge *et al.* **Dictionnaire de l'information**. 3. éd. Paris: Armand Colin, 2008, p. 55, 60-61.

como ela está relacionada aos seus propósitos de leitura, e a partir disso produz sentido. Por meio dessa produção de sentido, o público pode se apropriar da ordenação proposta e constituir seu percurso de navegação, de modo mais próximo ou distante daquela ofertada pelo sistema.

No contexto francês, Véron (1988, 1989) situa que a necessidade de se pensar nos modos de leitura a partir da ordenação dos documentos, em conjunto às concepções de espacialização e de sinalização das bibliotecas, relaciona-se aos acervos de livre acesso. Até o século XIX, aqueles que faziam uso de bibliotecas eram pesquisadores e eruditos, que possuíam maior exatidão sobre a questão que os motivava na busca por informação, acessando as estantes após a consulta ao catálogo. Com os movimentos sociais que se sucederam na Europa, em especial a partir da II Guerra Mundial, a demanda por acesso aos espaços culturais, como as bibliotecas, exigiu dessas instituições que pensassem nesse novo público que passa a frequentá-las. Com a ampliação do público para camadas da população de perfil não especializado, nem sempre a questão de busca era clara. Em decorrência disso, a navegação pela coleção para localizar os itens de interesse tornou-se mais comum em detrimento do uso do catálogo (VÉRON, 1988). A navegação direta pela coleção, ou o *browsing*, como abordado nos trabalhos sobre o tema no idioma inglês, começou a ser discutida para não limitar o acesso à coleção às habilidades de manuseio dos catálogos, que ainda eram rudimentares e pouco intuitivos (VÉRON, 1988).

As bibliotecas passaram a não priorizar a preservação das coleções, mas em mediar o acesso a elas com o objetivo de conquistar um público maior e variado. Com esse propósito norteador, o desafio seria o de simplificar tanto quanto possível o acesso às coleções, pela eliminação de qualquer barreira provável entre os livros e o público, viabilizando um acesso que não exigisse o uso de listagens ou catálogos complexos, os quais demandam uma compreensão prévia da necessidade de leitura (VERÓN, 1989 citando BÉTHERY, 1982, p. 10-13²⁵).

A biblioteca deveria ser um espaço acolhedor de modo que, seja qual fosse sua formação e contexto de vida, uma pessoa poderia se sentir à vontade para buscar livros, e conseguir se apropriar do espaço, podendo sanar suas dúvidas quando necessário, quaisquer que sejam estas, sem nenhum constrangimento (VERÓN, 1989 citando BÉTHERY, 1982, p. 10-13²⁶).

Levine (1969) discorre sobre o *browsing* pela coleção, afirmando que esse processo envolve mais que apenas os olhos, mas todos os outros sentidos, empregados sobre o

²⁵ BÉTHERY, Annie. **Abrégé de la classification décimale de Dewey**. Paris: Éditions du cercle de la librairie, 1982.

²⁶ Citação ²⁵.

espaço, os livros, suas capas, títulos, edição, entre outros elementos do livro, de modo a tornar espaço e livros conhecidos e familiares. O autor menciona três formas de *browsing* que podem ser realizadas pelo usuário: primeira, uma navegação aleatória sobre uma coleção que é desconhecida ao usuário; segunda, uma navegação quase aleatória em uma área do prédio ou da coleção, que já havia sido visitada antes; e terceira, uma navegação pré-determinada em um espaço físico ou intelectualmente limitado. Deste modo, o autor associa que navegar pela coleção se dá em processos de buscas em que há um grau considerável de incerteza quanto ao documento buscado.

De forma complementar, Mandel (2010, p. 116, tradução nossa²⁷) explica que a constituição dos modos de navegação tem papel essencial para o próprio funcionamento da biblioteca enquanto tal, pois, conforme autora, “não importa se a informação, materiais, e serviços desejados estejam disponíveis se eles não podem ser encontrados e utilizados”.

Os modos de navegação, para além da definição de estratégias para se chegar de um ponto a outro, envolvem outros três processos, a saber: de tomada de decisão, em que se desenvolve um plano de ação, de execução da decisão, ao tomar o plano e executá-lo de forma apropriada no espaço; e, de processamento de informação para verificar seu alinhamento com o objetivo previsto e possibilitar novas tomadas de decisão (JOHNSTON; MANDEL, 2014 citando ARTHUR; PASSINI, 1992, p. 25²⁸).

Portanto, a importância de pensar os modos de navegação do público no espaço e como aprimorar essa experiência refere-se a que os “Modos de navegação não dizem respeito apenas a chegar a uma localização com sucesso, mas em desenvolver uma conscientização do ambiente para maior eficiência no planejamento e execução” (JOHNSTON; MANDEL, 2014, p. 39, tradução nossa²⁹). Por outro lado, a não preocupação sobre como as pessoas desenvolvem habilidades de navegação pelo espaço, estabelecendo relações, pode promover nelas um sentimento de desorientação e frustração.

De modo relacionado às formas de promover a navegação dos sujeitos na biblioteca, está a função da ordenação de documentos de instituir formas de localização dos documentos. A função de localização dos documentos sempre cercou as práticas de ordenação de documentos, que se pautaram na formalização de códigos que permitissem identificar e localizar os documentos de interesse.

²⁷ No original: "If a library facility does not facilitate patron wayfinding and patrons cannot find what they seek in the facility, then it does not matter if the desired information, materials, and services are available because they cannot be found and used."

²⁸ ARTHUR, P.; PASSINI, R. **Wayfinding**: People, signs, and architecture. New York: McGraw-Hill, 1992.

²⁹ No original: "Wayfinding is not only getting to a location successfully, but also developing an awareness of the environment that contributes to more efficient planning and execution."

Sendo assim, o código de localização é elaborado para a individualização do documento de modo a permitir sua identificação e exata posição na coleção em relação aos outros documentos.

O código de localização é atribuído ao documento, funcionando como uma informação documentária que comunica os sentidos do plano de ordenação planejado. Esse código pode ser constituído por letras, números e sinais de pontuação, elaborado exclusivamente a partir de um desses elementos, ou pela combinação deles (ORTEGA, 2016), que podem ser reproduzidos no próprio documento e em seus registros nas bases de dados. Em uma busca pelo catálogo, o código – sem a especificação de item – é indicado no registro do documento, possibilitando a localização de qualquer item de uma determinada edição ou tradução de um documento da coleção.

A respeito da função de gestão da coleção, ela é mencionada em Ortega, Silva e Santos (2016) como modo de operacionalizar as políticas de desenvolvimento da coleção para planejamento e uso dos espaços.

Sayers (1922) discute a ordenação por assunto a partir de estruturas classificatórias como forma de subsidiar o processo de seleção. Desta forma, ao instituir um arranjo classificatório por assunto à coleção, o bibliotecário tem um panorama de cada tópico do conhecimento, de modo a permitir a identificação de lacunas que precisam ser preenchidas pela aquisição de novos documentos ou, de outro modo, descartar ou realocar os itens que não respondam aos temas de um tópico.

O desenvolvimento de coleções, se atrelado ao projeto de ordenação, seja lá quais forem os critérios que o estruture, é administrado com maior eficiência, pois o processo permite a identificação de parcelas e/ou seções da coleção com necessidades de revisão, reavaliação, descarte ou aprimoramento.

Portanto, a gestão da coleção pode ser mais efetiva, uma vez que os gestores têm instrumentos, tais como o quadro e o plano de ordenação, que permitem a eles a composição de uma visão maior da coleção e de sua distribuição. Estes documentos permitirão o estabelecimento de dados qualitativos e quantitativos a respeito da coleção e de suas seções, o que, por sua vez, torna possível um diagnóstico e planejamento para seu desenvolvimento, incluindo divisão de equipes de trabalho e definição de etapas de intervenção na coleção, assim como quais e quantos recursos serão necessários para as devidas alterações (CALENGE, 2009).

4.2 INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS

Como foi dito anteriormente, a ordenação de documentos se dá pela elaboração do *cadre de classement*, ou quadro de ordenação, e pelo *plan de classement*, ou plano de

ordenação, como são denominados na literatura francófona. A terminologia para tratar dos dois instrumentos, cujo funcionamento sustenta a política documentária de ordenação de documentos, tem nascimento nas práticas de ordenação das bibliotecas francesas.

Calenge (2009) aborda que a função do quadro de ordenação é o estabelecer uma compreensão genérica do modo de ordenação adotado, enquanto no plano, há o detalhamento dessa estrutura. O autor descreve que "um plano de ordenação é um texto em que são descritos a organização, as regras de ordenação e os modos de acesso a um conjunto de documentos que constituem uma coleção" (CALENGE, 2009, p. 195, tradução nossa³⁰). Deste modo, no plano são explicitadas as cotas que foram elaboradas para os documentos, assim como, as estratégias de espacialização e sinalização desenvolvidas no espaço.

Como abordado, o termo cota, do francês *cote*, é a forma de discutir o código de localização atribuído aos documentos de modo especializado no âmbito do campo. Por sua vez, a cotação é definida como a operação para definir a cota de cada documento, e pela cotação se produz um manual de cotação no qual são listadas todas as cotas validadas em conjunto de notas e instruções para uso, remissivas e, se necessário, um índice (CALENGE, 2009). Calenge (2009) distingue dois momentos da cotação, o da elaboração intelectual da cota em que também há sua inscrição no registro do documento na base de dados, e o da fixação material da cota no documento. O autor descreve também o momento de recotação em que as cotas já instituídas aos documentos da coleção, podem ser avaliadas e reelaboradas se consideradas inadequadas frente às necessidades do sistema e do público que este serve. Portanto, em sequência, teríamos a cotação, ou recotação a depender da etapa de desenvolvimento da coleção, e depois a elaboração do manual de cotação, todos esses processos são constituídos conforme o quadro e o plano de ordenação.

Fabre e Veyrac (2008) qualificam que a elaboração do plano de ordenação, ou sistema de ordenação como também tratam as autoras, é o que subsidia a recuperação fácil e rápida de documentos, e permite aos leitores retirar e devolver os documentos de forma autônoma. De certo modo, essa forma de abordar o plano pode ser aplicada ao próprio entendimento da ordenação em si.

Calenge (2009) caracteriza três marcas que envolvem a elaboração do plano. Sincronicamente, o plano envolve o tipo de coleção em tratamento, o público servido pela instituição e as políticas documentárias adotadas para o desenvolvimento e administração da coleção e da instituição. Diacronicamente, conforme a variação dos fatores citados anteriormente, o plano deve ser modificado ao longo do tempo, por exemplo, no que tange a

³⁰ No original: "Un plan de classement est un texte qui décrit l'organisation, les règles de classement et les modes d'accès à un ensemble de documents constituant une collection."

“remanejamento, introdução de uma nova seção, escolha de suportes documentais reorientados, demanda e práticas em evolução, etc.” (CALENGE, 2009, p. 15, tradução nossa³¹). Logisticamente, o plano ajuda a modificar as relações com o público e a reorganizar os processos de trabalho da instituição, ao permitir situar todas as etapas da produção da atividade, assim como da relação desta com os demais processos realizados nos sistemas de informação.

Calenge (2009) destaca como o projeto de ordenação de documentos, para além de uma operação pragmática de estruturação de uma ordem aos documentos, também coloca problemas não apenas intelectuais, mas também logísticos e organizacionais. O processo levanta questões ao bibliotecário ao que e como representar os conhecimentos, colocando em diálogo os conhecimentos que o bibliotecário tem enquanto pessoa e profissional, em conjunto à diversidade de documentos trabalhados por ele com o propósito de disponibilizá-los para o público, a partir de uma proposta de mediação por meio da qual essa interação entre público, documento e espaço ocorra (CALENGE, 2009).

Ao constituir o plano de ordenação, também devem ser consideradas questões referentes à espacialização e à sinalização, pois ambas afetam diretamente o discurso que se produz ao público sobre o funcionamento e modos de utilização e apropriação da biblioteca.

Pela espacialização, o plano de ordenação é relacionado com as capacidades documentárias da biblioteca, ou seja, aos diversos espaços e seus usos específicos na instituição, como espaços de consulta, de trabalho individual e em grupo, áreas de circulação e de empréstimo, e o espaço de armazenamento dos documentos (CALENGE, 2009). A sinalização é recurso fundamental para promover a efetividade da ordenação de documentos, pois ela potencializa os sentidos das informações documentárias propostas pelo plano de ordenação empregado, junto ao público. Assim, a ordenação de documentos tem na sinalização a etapa final para sua materialização e comunicação junto ao público, sendo usualmente discutida pelo emprego de, por exemplo, legendas, cores e ícones atribuídos aos documentos, fixados nas estantes e pelo espaço.

Como dito, a ordenação é constituída pela definição de quais perspectivas dos documentos são consideradas em relação aos sentidos a serem comunicados pela ordem estabelecidas. Os atributos documentais que representem essas perspectivas podem ser combinados com outros, ou não, para a formalização de métodos que permitam agrupar ou a sequenciar os documentos (ORTEGA, 2016). Ortega (2016) define os métodos

³¹ No original: “déménagement, introduction d’une nouvelle filière, choix de supports documentaires réorientés, demande et pratiques évolutives, etc.”

cronológico, alfabético e classificatório como formas de ordenar os documentos de uma coleção, os quais serão explicados em sequência.

Para o método cronológico, os atributos considerados são os que permitam constituir uma sequência temporal linear e progressiva aos documentos, como o período de publicação ou a ordem de entrada na coleção (SILVA, Camila, 2016). Em sistemas que utilizam o método cronológico, a forma física dos documentos costuma ser considerada em um primeiro nível, e no interior dessa divisão, os documentos são dispostos em ordem cronológica (SLAVIC, 2009).

Pelo método alfabético, os atributos tomados para constituir o arranjo são representados por letras do alfabeto, constituindo uma ordem aos documentos de A a Z. Os atributos usualmente tomados são o título e a indicação de autoria. Esse método permite que os documentos sejam intercalados, conforme os agrupamentos formados pelas letras (SILVA, Camila, 2016). Slavic (2009) destaca que o método alfabético é o mais comum dentre as bibliotecas de acervo de livre acesso como método secundário de ordenar os documentos no interior das classes instituídas pelo método classificatório.

A constituição das classes implica processos de diferenciação em que se define o que compõe uma classe e aquilo que é exterior a ela (SAYERS, 1922). A respeito da definição das classes, Sayers (1922) destaca a necessidade de serem mnemônicas quanto às suas posições na estrutura do arranjo e quanto aos tipos de características dos elementos reunidos nelas. Assim, os termos utilizados para representar as classes devem ser indicativos quanto aos conteúdos abrigados em cada.

Para desenvolver o método classificatório, os esquemas ou sistemas de classificação permitem a sistematização das classes e subclasses, assim como as relações entre elas, sejam sistemas criados externamente à instituição e de uso amplo, ou sistemas criados institucionalmente. O sistema de classificação define-se como “um conjunto de classes mutualmente exclusivas e não sobrepostas, arranjadas em uma estrutura hierárquica que reflete uma ordem predeterminada da realidade” (JACOB, 2004, p. 524, tradução nossa³²).

Os sistemas de classificação utilizados em bibliotecas são do tipo bibliográfico, sendo os sistemas mais tradicionais no campo constituídos com propósitos de representar todo o conhecimento humano. Dentre os sistemas de classificação bibliográfica que passaram a ser tradicionais ao campo, estão a Classificação Decimal de Dewey (CDD), a Classificação Decimal Universal (CDU), a *Library of Congress Classification* (LCC) e a *Colon Classification* (CC), utilizados de forma integral ou a partir de edições adaptadas.

³² No original: “A classification scheme is a set of mutually exclusive and nonoverlapping classes arranged within a hierarchical structure and reflecting a predetermined ordering of reality.”

Por buscarem ser abrangentes, esses sistemas tornaram-se estruturas rígidas e cristalizadas, como mencionam Tálamo *et al.* (1994), pois refletem uma estrutura do conhecimento não mais correspondente às atualizações que ele sofreu, seja qual for o domínio em questão. Ou seja, as relações entre as classes e seus conceitos estão estagnadas em um dado momento e a partir de um determinado sistema social, ignorando os processos de construção e desconstrução que ocorreram ao longo do tempo.

Tomemos a Classificação Decimal de Dewey (CDD) como exemplo dessa problemática das limitações daqueles sistemas de classificação bibliográfica. A CDD possui edições *online* e impressa e está traduzido em mais de 30 idiomas, encontra-se em sua 23ª edição e constantemente sofre críticas acerca da sua falta de representação e abrangência acerca de temas de países africanos, latinos e asiáticos, assim como de suas respectivas culturas, religiões, entre outras questões, cuja marginalização cede espaço para o privilégio de uma visão protestante e estadunidense do mundo e de suas relações com o conhecimento.

A Figura 3 abaixo é uma representação da estrutura principal da CDD estendida ao 2º sumário, com ênfase à classe correspondente à religião. Nela, pode-se observar a prioridade do sistema em responder às tradições religiosas de matriz cristã anglo-saxônica:

Figura 3 – Classe 200 da Classificação Decimal de Dewey (CDD)

000 - CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO, INFORMAÇÃO E GENERALIDADES	200 - Religião
100 - FILOSOFIA E PSICOLOGIA	210 - Filosofia e teoria da religião
200 - RELIGIÃO	220 - Bíblia
300 - CIÊNCIAS SOCIAIS	230 - Cristianismo
400 - LINGUAGEM	240 - Práticas e hábitos cristãos
500 - CIÊNCIA	250 - Prática pastoral cristã e ordens religiosas
600 - TECNOLOGIA	260 - Organização cristã e trabalho social e pastoral
700 - ARTES E RECRIAÇÃO	270 - História do cristianismo
800 - LITERATURA	280 - Denominações cristãs
900 - HISTÓRIA E GEOGRAFIA	290 - Outras religiões

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis pela Online Computer Library Center (OCLC) em: <https://www.oclc.org/en/dewey/features/summaries.html>. Acesso em: 17 jan. 2019.

Independente do sistema de classificação que se escolha para estruturar o arranjo da coleção, a questão das limitações contextuais para a significação e a comunicação sempre estará presente e deve ser considerada para a realização das adaptações necessárias, ou ainda, para a elaboração de novas soluções para a ordenação. Deste

modo, a discussão deve se dar em torno do processo e de como constituí-lo, em consideração ao público, e não apenas em torno do instrumento.

Richter (1988) menciona como a distribuição dos setores documentários de uma biblioteca respondem a divisões estabelecidas pela classificação, a qual o autor defende que deve representar os interesses dos leitores e não a distribuição decimal da CDD. Pensar em formas diferentes, ou até contrárias às tradicionais advindas de sistemas de classificação bibliográfica como a CDD e a CDU, é um exercício necessário para promover novas e melhores formas de uso dos documentos e da biblioteca pelo público.

Por fim, um último ponto que deve ser ressaltado é o de que a proposta da ordenação a partir de arranjos classificatórios é amplamente considerada como modo de estruturar apenas arranjos temáticos para a coleção, embora vários outros atributos também sejam considerados, como tipologia documental e gênero literário. Outro ponto, ainda, é o da ideia de que a classificação poderia por si mesma funcionar como processo da ordenação de documentos, principalmente para a função de localização de itens documentais quando, de fato, apenas agrupa documentos em classes e subclasses.

Em suas análises, Dewey indica a ordenação por assunto como forma primária para composição do arranjo dos documentos como a mais funcional em comparação aos outros métodos, como por tamanho, por ordem de entrada na coleção e por nome de autor. A justificativa básica para seu posicionamento é exposta pelo autor da seguinte forma: “[...] o melhor arranjo da biblioteca é aquele que mostra rapidamente o conteúdo dela. Seu conteúdo não se refere ao tamanho, encadernação, data, ou nome do autor, mas o que tem a respeito de cada assunto” (DEWEY, 1879b, p. 192-193, tradução nossa³³). De fato, o argumento do autor corresponde a uma realidade defendida por vários dos pesquisadores contemporâneos a ele, em momento que se buscava uma alternativa ao sistema de localização fixa (tratado na próxima subseção), então amplamente adotado nas bibliotecas europeias.

Como afirma Sayers (1922), a definição do método para a ordenação, processo que ele trata sob o termo classificação, deve objetivar organizar os livros da maneira que seja mais útil aos leitores que farão uso desses materiais. Embora o autor demarque que, nessa busca, muitos bibliotecários identificam que o assunto é o critério mais relevante ao público, isso não anula as possibilidades dos outros atributos e suas potencialidades de resposta ao processo de ordenação. Como exemplos, Sayers descreve como a ordenação, realizada pelo atributo do tamanho dos documentos, pode permitir ao público inferir sobre a data de

³³ No original: “that the best arrangement of a library is that which shows quickest what it contains. What it contains means not the size, binding, date, or author’s name, but what it has on each subject.”

publicação do material. No que diz respeito à escolha do método alfabético pelo nome do autor, continua Sayers, é possível ao público compreender a extensão que os trabalhos do autor ocupam na coleção, e quais são esses trabalhos.

Quanto à individualização do item na coleção, neste período, foi discutido e desenvolvido o número de chamada, como modo de adoção do método classificatório, seguidos de outros métodos para os documentos agrupados pelas classes.

4.3 SISTEMAS DE LOCALIZAÇÃO

4.3.1 SISTEMAS DE LOCALIZAÇÃO FIXA E RELATIVA

O sistema de localização fixa implica determinar um lugar fixo ao documento (ORTEGA, 2016), sendo assim, a ordem promovida pelo arranjo define ao documento um lugar nas estantes que se mantém no percurso de desenvolvimento da coleção. Pinheiro e Weitzel (2007) apontam que nestes sistemas a materialidade é tomada como atributo principal para a elaboração das categorias que definirão o arranjo, visando com isto respeitar os critérios de salvaguarda e conservação dos materiais depositados nessas coleções. Slavic (2009) aborda como métodos comuns para desenvolver os sistemas de localização fixa, a alfabetação ou a cronologia, pela ordem de registro do documento na coleção.

Pinheiro e Weitzel (2007) afirmam que, muitas vezes, a escolha por um sistema de localização fixa é feita por gerar um acervo visualmente organizado ao agrupar os documentos pelas suas dimensões físicas (PINHEIRO; WEITZEL, 2007).

Nos sistemas de localização relativa, o arranjo dos documentos normalmente é estruturado pelo método classificatório. Esse sistema proporciona maior mobilidade aos documentos da coleção, pois conforme cada subconjunto é desenvolvido, pelo crescimento ou pelo descarte de documentos, as classes sequentes e anteriores são deslocadas (ORTEGA, 2016). Slavic (2009) menciona que nas bibliotecas nas quais se adota a localização relativa, é comum o uso de métodos secundários para ordenar os livros dentro das classes instituídas pelo método classificatório, o que a autora aborda ser feito pelo número do livro como indicativo de outros atributos dos documentos que permitem ordená-lo no interior das classes.

Ao longo do século XIX, os sistemas de localização fixa foram as principais propostas adotadas para constituir a ordenação nas bibliotecas, em especial as bibliotecas francesas, como consta nos manuais de bibliotecas da época dessa região.

Em análise aos manuais franceses de Namur (1834³⁴, 1839³⁵), Constantin (1841³⁶), Cousin (1882³⁷), Delisle (1896³⁸, 1910³⁹), Maire (1896⁴⁰), Cim (1902⁴¹, 1907⁴², 1908⁴³), Morel (1908⁴⁴, 1910⁴⁵) e Crozet (1932⁴⁶), Silva (SILVA, Camila, 2016) destaca que, a despeito da centralidade nos sistemas de localização relativa, a serem discutidos em sequência, os manuais franceses analisados apresentam uma variação quanto aos métodos empregados para as propostas de ordenação. Os bibliotecários consideravam os métodos mais comuns a responderem pela localização fixa, conforme a sequência alfabética ou cronológica dos atributos considerados, mas também apresentavam propostas de arranjos classificatórios.

Acrescenta-se às razões das instituições do período para as escolhas em torno de sistemas de localização fixa o perfil da comunidade das bibliotecas. O público e profissionais dessas instituições eram majoritariamente composto por eruditos, os quais estavam pouco interessados na disseminação dos manuscritos, mas na garantia de um uso prolongado ao longo do tempo dos acervos. Deste modo, a questão da preservação era privilegiada e, portanto, a materialidade era um atributo relevante a ser considerado. Em um segundo momento, a sequencialidade era empregada como forma de ordenar os documentos nos grandes agrupamentos de dimensão física, principalmente pela ordem de registro deles nas coleções.

Slavic (2009) compara as realidades dos bibliotecários dos Estados Unidos com os europeus, destacando a maior familiaridade dos segundos com os dois tipos de sistemas de

³⁴ NAMUR, Jean-Pie. **Manuel du bibliothécaire**: accompagné de notes critiques, historiques et littéraires. Bruxelles: J. B. Tircher, 1834.

³⁵ NAMUR, Jean-Pie. **Projet d'un nouveau système bibliographique des connaissances humaines**. Bruxelles: Imprimerie de Demortier Frères, 1839.

³⁶ CONSTANTIN, Léopold Auguste. **Bibliothéconomie, ou nouveau manuel complet pour l'arrangement, la conservation et l'administration des bibliothèques**. Nouvelle édition revue, augmentée et ornée des figures. Paris: Librairie Encyclopédique de Roret, 1841.

³⁷ COUSIN, Jules. **De l'organisation et de la administration des bibliothèques publiques et privées**: manuel théorique et pratique du bibliothécaire. Paris: A. Durand et Pedone-Lauriel, 1882.

³⁸ DELISLE, Léopold. Bibliothèque public aux États-Unis. **Le Journal des Sçavants**, mars, p. 155-170, 1896.

³⁹ DELISLE, Léopold. **Instructions élémentaires et techniques pour la mise et le maintien en ordre des livres d'une bibliothèque**. Quatrième édition, revue. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1910.

⁴⁰ MAIRE, Albert. **Manual pratique du bibliothécaire**: bibliothèques publiques, bibliothèques universitaires, bibliothèques privées, suivi 1º d'un lexique des termes du livre, 2º des lois, décrets, etc., concernant les bibliothèques universitaires de 1837 à 1894. Paris: Alphonse Picard et Fils, 1896.

⁴¹ CIM, Albert. **Une bibliothèque**: l'art d'acheter les livres de les classer, de les conserver et de s'en servir. Paris: Ernest Flammarion, 1902.

⁴² CIM, Albert. **Le livre**: historique, fabrication, achat, classement, usage et entretien. volume iv. Paris: Ernest Flammarion, 1907.

⁴³ CIM, Albert. **Petit manuel de l'amateur de livres**. Paris: Ernest Flammarion, 1908.

⁴⁴ MOREL, Eugène. **Bibliothèques**: essai sur le développement des bibliothèques publiques et de la librairie dans les deux mondes. tome ii. Paris: Mercvre de France, 1908.

⁴⁵ MOREL, Eugène. **La librairie publique**. Paris: Librairie Armand Colin, 1910.

⁴⁶ CROZET, Léo. **Manuel pratique du bibliothécaire**. Paris: Emile Nourry, 1932.

localização, fixa e relativa, assim como com as formas de constituir códigos de localização e planos de ordenação que respondam aos sistemas. A familiaridade seria decorrente dos bibliotecários europeus terem vivido o momento inicial do desenvolvimento das bibliotecas, em que os sistemas de localização fixa foram propostos, e, terem vivenciado o momento de desenvolvimento da Biblioteconomia anglo-americana, na qual o número de chamada e os sistemas de localização relativa foram propostos para coleções de livre acesso. Desta forma, segundo Slavic (2009), os bibliotecários europeus teriam melhor conhecimento sobre ambos os sistemas e seus métodos ao compreenderem as potencialidades de ambos. Em decorrência dessa compreensão, esses bibliotecários também teriam maior arcabouço para definir os modos de ordenação que melhor respondam pelos propósitos das bibliotecas.

4.3.2 CÓDIGOS DE LOCALIZAÇÃO E O MODELO DO NÚMERO DE CHAMADA

A respeito dos códigos de localização, nos sistemas de localização fixa, de modo geral, aos livros são atribuídos códigos indicativos de sua posição física na estante. O código é concebido pela combinação de elementos indicativos, por exemplo, da posição do documento na estante, prateleira e posição na sequência, formando assim “uma sequência lógica, com números, letras ou outros sinais, separados por vírgulas e/ou travessões, sem espaços, que identifica o ponto de acomodação do item na área de armazenamento” (PINHEIRO; WEITZEL, 2007, p. 38).

Slavic (2009) explicita algumas formas de pensar esse código. Assim, ele pode ser composto pela combinação de um símbolo representando o tamanho do livro com um número corrente, ou pela combinação de um símbolo referente ao tamanho do livro com um símbolo representando uma sequência cronológica, ou por apenas um número corrente sequencial ou, ainda, um arranjo pela ordem alfabética de autor ou título.

No caso dos códigos de localização para os sistemas de localização relativa, o modelo do número de chamada é predominante hoje como estruturante para esses tipos de sistemas de ordenação, já que parte de uma base classificatória para sua constituição.

A discussão inicial em torno do número de chamada ocorreu a partir de publicações no periódico *Library Journal*, durante o século XIX e XX, e a partir de produções de livros e artigos publicados em outros periódicos do campo desse período, reunindo um grupo de autores cuja discussão foi desenvolvida em torno da concepção do número de chamada como um todo, assim como sobre partes constituintes.

A partir da literatura do campo, com destaque às pesquisas de Slavic (2009), Ortega, Silva e Santos (2016) e Caribé (2016), identificam vários autores e suas obras, como segue. O bibliotecário Melvil Dewey (1876, 1879a, 1879b, 1879c, 1885, 1886, 1893, 1898) foi responsável pela criação da Classificação Decimal de Dewey e da co-fundação da *American*

Library Association (ALA)⁴⁷. O bibliotecário Jacob Schwartz (1878, 1879, 1882a, 1882b, 1882c) atuou em Nova York. O bibliotecário Charles Ammi Cutter (1878, 1879a, 1879b, 1879c, 1882, 1886, 1887, 1900, 1908, 1962) de Massachusetts contribuiu para estruturar o processo de catalogação, mas também com tabelas elaboradas para a codificação do nome do autor para composição do número de chamada, entre elas a desenvolvida junto à Kate Emery Sanborn (CUTTER; SANBORN, 189-?). O trabalho de Walter Stanley Biscoe (1885) voltou-se a uma proposta de ordenação cronológica. O bibliotecário britânico James Duff Brown (1898a, 1898b, 1906, 1907a, 1907b, 1912, 1914) estudou a classificação e propôs sistema próprio. O bibliotecário indiano Shiyali Ramamrita Ranganathan (1931, 1960, 1967) desenvolveu significativo trabalho na Biblioteconomia de forma geral e, em especial, em teoria da classificação e na concepção do número de chamada.

Slavic (2009) destaca como as discussões formadas, principalmente aquelas a partir do *Library Journal*, foram desenvolvidas em torno de questões relevantes para a constituição das coleções, e como hoje são discutidas como trivialidades pelos profissionais do campo. Dentre as questões discutidas, a autora menciona as seguintes:

O formato do livro é relevante para ordenar os livros dentro das classes?
 O número de chamada deve ser relativo, e como definir a intercalação de livros: por notações decimais ou pulando sequências numéricas?
 Os livros dentro as classes devem ser arranjados por ordem de ascensão, alfabeticamente ou cronologicamente?
 Se alfabeticamente, os símbolos utilizados devem ser letras, números ou uma combinação de ambos?
 Se cronologicamente, qual sistema deve ser utilizado para números de chamada cronológicos?
 Qual método deve ser utilizado para criar números de chamadas mais breves? (SLAVIC, 2009, p. 261)

A discussão de Dewey (1879a, 1879b) é representativa do pensamento do período no que tange aos modos de estabelecer o livre acesso às coleções por um código de localização individualizado e compreensível, para permitir ao público “chamar” o livro a partir do código instituído a cada documento.

Santos (2016) menciona a necessidade da exclusividade do número para cada documento, para torná-lo efetivo quanto aos seus propósitos. Para isto, a instituição do número demanda do bibliotecário uma consulta prévia aos números já existentes para que, em uma mesma classe, não existam dois documentos diferentes com números de chamada iguais, inutilizando a capacidade de localizar documentos específicos. Além da atenção à individualização do número, o autor também aborda a necessidade de se considerar o

⁴⁷ Há indicações de que Dewey tenha renunciado ao cargo na ALA devido aos casos de assédio envolvendo o bibliotecário. Mais informações na publicação de Julio Alonso Arévalo, “La oscura historia sobre abusos sexuales de Melvil Dewey, el padre de la Biblioteconomía moderna”. Disponível em: <<https://universoabierto.org/2018/07/23/la-oscura-historia-sobre-abusos-sexuales-de-melvil-dewey-el-padre-de-la-Biblioteconomia-moderna/>>. Acesso em 19 jan. 2019.

tamanho da coleção e de seus agrupamentos, pois a relação entre as classes é muito importante, já que o maior ou menor crescimento dos documentos presentes em cada uma delas influencia o posicionamento dos documentos e exige a necessidade em reelaborar os números de chamada dos documentos.

Sobre a extensão do número de chamada, Santos (2016) discute a importância de se considerar o “princípio de economia”, em que se prescreve a simplificação do número para que atenda aos seus propósitos, evitando-se notações muito extensas e pouco compreensíveis. A necessidade de se pensar nesse princípio é decorrente dos inúmeros atributos que podem ser incorporados ao número de chamada, mas que devem ser considerados de forma ponderada. Deste modo, o profissional deve ter como objetivo constituir um código para ordenar e localizar os documentos, buscando pela brevidade, e não pela exaustividade (SANTOS, 2016).

Independente da abordagem tomada e das metodologias propostas para constituir o número de chamada, tanto do período de maior discussão no século XIX, quanto nos períodos posteriores no século XX e XXI, a composição do número foi consolidada em torno dos seguintes elementos:

MARCA DA COLEÇÃO + NÚMERO DE CLASSE + NÚMERO DO LIVRO

A marca da coleção (*collection mark*) é definida por um símbolo representativo da separação de alguns agrupamentos da coleção principal. A marca é normalmente adotada para as coleções audiovisuais, as obras de referência, os objetos interativos, os livros de ficção, entre outros. Como, normalmente, a coleção geral é maior em número de itens, tornou-se comum não instituir a eles a marca da coleção, reservando essa indicação às parcelas da coleção que são menores em relação à coleção geral. Satija (1990) menciona como exemplo a letra “R” adotada para os documentos da seção de referência, e as letras “I” e “J” para indicar os livros de literatura infantil e os de literatura juvenil, respectivamente.

A presença de um símbolo apenas nas coleções parciais também respeita o princípio de economia mencionado antes, pois evita que a maior parte dos documentos, presentes na coleção principal, recebam um elemento a mais em seus números de chamada.

O número de classe (*class mark*) é estabelecido pela definição de uma notação numérica representativa da classe ou subclasse em que o documento será acomodado. Embora a maior parte da coleção receba número de classe estabelecido pelo assunto do documento, Ortega (2016) destaca outros atributos que também são considerados para estruturar as classes, como a tipologia documental, o tipo de conteúdo, a origem da literatura, o tipo de público, a matriz linguística e a região geográfica.

Em sequência, o número do livro (*book number*) individualiza o número de chamada de cada item, estabelecendo para ele uma posição específica na coleção, ao diferenciá-lo dentre os outros alocados na mesma classe ou subclasse. Nas palavras de Satija (1990, p. 19, tradução nossa⁴⁸), “a função do número do livro começa onde a do número de classe termina”.

Sendo assim, após a definição da classe e subclasse a que pertence o documento, ao número do livro caberá determinar a ordem individual dos livros dentro desses agrupamentos classificatórios. Para além de promover a ordem, o número do livro tem função de permitir a localização específica de um documento na estante, possibilitar a retirada e retorno de um documento e, também, subsidiar a gestão da coleção, pois auxilia na identificação dos itens nos inventários (BARDEN, 1937).

Dentre os elementos passíveis de uso na construção do número do livro, Slavic (2009) menciona a notação do autor, a marca da obra, elementos referentes à edição, data de publicação, número de volume, número de exemplar, todos estes formando um número, ou notação, representativo de certos atributos documentais, com potencial relevante para o processo de navegação e acesso aos documentos dentro de uma mesma classe.

Santos (2016) discute a composição do número do livro, pela notação do autor, seguido da marca da obra e outros elementos de individualização. Segundo ele, a notação do autor, também denominada como número do autor no Brasil, é resultado da codificação do sobrenome do autor, ou de outro elemento indicativo da autoria do trabalho.

A formação básica da notação de autor foi discutida naquele mesmo simpósio publicado no *Library Journal*, em que o número de chamada como um todo foi debatido. Dentro da classe selecionada ao livro, Cutter (1879a) argumentou pela definição da notação de autor a partir dos sobrenomes por meio de notações decimais, as quais permitiriam a alfabetação e a intercalação de livros. Esta proposta era fundamentada em um sistema anterior publicado por Schwartz, no qual eram reservados intervalos numéricos às letras do alfabeto, formando um sistema decimal semelhante à lógica da estrutura da CDD (CUTTER, 1879a).

Com isto, foi amplamente aceita na Biblioteconomia estadunidense, e em grande parte do campo, cujas tradições remetiam àquela, a composição da notação de autor a partir da combinação da primeira letra do sobrenome do autor e um número representativo das iniciais deste. Entre as justificativas apresentadas por Cutter para este tipo de sistema, estava a de possibilitar reunir os livros de um mesmo autor dentro de uma classe ou subclasse, superando a problemática de separá-los por conta da aleatoriedade gerada pela ordem de registro na coleção (CUTTER, 1879b).

⁴⁸ No original: “[...] the function of a book number begins where a class number ends”

Uma das primeiras tabelas para a codificação do sobrenome do autor foi proposta por Cutter, que indicava a composição da notação do autor pela combinação de uma letra e dois números. Essa primeira proposta foi considerada pelos pesquisadores do campo como inadequada para coleções com grandes seções de livros de ficção e de biografias, nas quais a ordem alfabética era normalmente tomada como forma secundária de ordenar os documentos nas classes correspondentes àquelas seções (BARDEN, 1937).

Assim, Cutter solicitou à sua assistente, Kate Emery Sanborn, a reelaboração de uma nova versão da tabela, denominada como “*Cutter-Sanborn three-figure author table*”, publicada em meados da década de 1890 (BARDEN, 1937). Para Barden (1937), o funcionamento desta última tabela é mais lógico, pois estabelece um plano uniforme em que a combinação da quantidade de letras e números varia menos em comparação à tabela anterior, como podemos ver pela Figura 4:

Figura 4 – Comparação entre o código formado a partir da primeira tabela de Cutter e a partir da tabela de Cutter-Sanborn

<i>Name</i>	<i>Cutter number</i>	<i>Cutter-Sanborn number</i>
Scott, W.	Sco86	S431
Shaw, W.	Sh28	S537
Thayer, S.	T338	T373
Upton	Up8	U71

Fonte: (BARDEN, 1937, p. 8)

Como a tabela era prevista para nomes de autores com nomes de língua inglesa, respeitando a hipótese de organização para o contexto a qual ela foi projetada, sua composição e distribuição sequencial respeitava as variações pertencentes aos países com esse idioma base. Desta forma, há um intervalo maior de números para os sobrenomes como Williams, Roberts, Hall e Scott, entre outros, de modo a permitir que esses sobrenomes, mais populares na língua inglesa, possam ser melhor diferenciados na coleção para evitar formarem apenas um grande agrupamento de nomes.

Considerando o privilégio dado aos nomes de origem inglesa nas tabelas, pesquisadores de outros países desenvolveram tabelas semelhantes às de Cutter que pudessem contemplar melhor os nomes de seus idiomas.

No caso do Brasil, a bibliotecária Heloisa de Almeida Prado desenvolveu a tabela de PHA na busca por responder às especificidades dos nomes comuns à língua portuguesa. A tabela teve sua primeira edição em 1964 e possui estrutura semelhante às tabelas de Cutter, mas com maiores possibilidades de notações para os nomes comuns na língua portuguesa (PRADO, 1984), como é observável na Figura 5 que apresenta excertos das

tabelas a partir dos quais é possível identificar a ampliação de possibilidades para codificação de autores com sobrenome “Santos”:

Figura 5 – Comparação entre as tabelas de Cutter-Sanborn (189-) e a Tabela de PHA (1984) para o sobrenome “Santos”

CUTTER-SANBORN (189-)		PHA (1984)	
231	Sant	23	Santoc
232	Santag	231	Santon
233	Santar	232	Santor
234	Sante	233	Santos
235	Santi	234	Santos C.
236	Santis	235	Santos F.
237	Santo	236	Santos L.
238	Sanu	237	Santos P.
239	Sao	238	Santos R.
		239	Santos T.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Cutter e Sanborn (189-) e Prado (1984)

A indicação da autoria no número de autor também pode ser feita a partir de uma menção nominal pela adoção das iniciais do sobrenome do autor. Esta forma de compor o número do autor é comum nas bibliotecas da França, combinando, portanto, o número de classe pela CDD seguido da menção nominal para a notação do autor (COMBOT, [2011]). A problemática da menção nominal, conforme destaca Combot ([2011]), é que seu uso para classes com muitos autores com iniciais de sobrenome iguais uns aos outros não resulta em individualização do número de chamada, mas na criação de um grande subagrupamento.

No caso de “Santos” do exemplo anterior, o uso da menção nominal “SAN” poderia conduzir a um grande grupo de números de livro indicados por SAN, a depender do número de autores com esse sobrenome em uma classe, exigindo a incorporação de mais elementos, em movimento contrário ao princípio da economia.

Para compor o número do livro, após a notação do autor, há a marca da obra. Segundo Santos (2016, p. 99), a função primordial da marca “é assinalar e individualizar as diferentes publicações de ou sobre um autor”. Dentre os elementos mencionados por Santos (2016) que podem compor a marca da obra, estão o título, a indicação de autoria de tradução e crítica do trabalho, que podem ser representados tanto por letras, números e outros tipos de sinais, como pontos e vírgulas, a depender da metodologia adotada. Destaca-se, na sistematização realizada por Santos (2016), uma série de metodologias para composição da marca da obra, e do número do livro como um todo.

Dentre os autores que trataram do número do livro, desde o século XIX, consta Biscoe (1885), cuja proposta, diferenciada das demais, não tornou-se tão popular. De forma geral, para o autor, a necessidade do número do livro partia do pressuposto do seguinte

questionamento: “quando a divisão por assuntos estiver terminada e nós tivermos 20, 30, 50, ou 100 livros em um tópico, nós vamos nos perguntar como devemos ordenar esses livros?” (BISCOE, 1885, p. 246, tradução nossa⁴⁹). O número do livro cumpriria a proposta de ordenar cada item, e para tal, o método cronológico era o defendido por Biscoe, em detrimento das amplas discussões que tomavam a alfabetização pelo sobrenome do autor como critério. Assim, Biscoe elaborou uma tabela para codificação de datas de publicação, e promover uma ordem cronológica dos livros dentro das classes, a qual foi aplicada por ele na *Columbia College Library*, onde atuava na época.

Na tabela de Biscoe (1885), o número do livro seria composto por uma letra da tabela correspondente ao período de publicação, conforme pode ser visto na Figura 6, seguido da data da primeira publicação.

Figura 6 – Excerto da Tabela de Biscoe para ordem cronológica de documentos

A. — B.C.	I. — 1820–1829
B. — A.D.–999	J. — 1830–1839
C. — 1000–1499	K. — 1840–1849
D. — 1500–1599	L. — 1850–1859
E. — 1600–1699	M. — 1860–1869
F. — 1700–1799	N. — 1870–1879
G. — 1800–1809	O. — 1880–1889
H. — 1810–1819	

Fonte: (BISCOE, 1885, p. 247)

Conforme o autor, um sistema de ordenação cronológica forneceria ao público um olhar acerca do desenvolvimento histórico de determinado assunto, apresentando, portanto, “uma história do conhecimento dos tempos mais antigos até o presente” (BISCOE, 1885, p. 246, tradução nossa).

Como pode ser visto na Figura 6, a tabela de Biscoe previa códigos para os livros até o ano 2000 se considerarmos todo o alfabeto de A-Z. A respeito disto, o autor justifica que, antes de esgotar sua tabela, os futuros pesquisadores deveriam desenvolver a continuidade do sistema para incluir as publicações posteriores ao ano 2000.

Os problemas envolvendo a proposta de Biscoe são comentados por Silva (SILVA, Camila, 2016). Dentre eles, a pouca eficiência do sistema para a navegação, pois a data de publicação dos documentos não é um critério tão relevante quanto o nome do autor, no processo de busca pelo público. A necessidade de identificação das datas também poderia

⁴⁹ No original: “when the division by subjects is finished and we have 10, 20, 50, or 100 books on one topic we may still ask how shall these books be arranged?”

ser um problema, pois, em especial no período de produção da tabela, nem sempre era possível identificar a data da primeira publicação dos documentos.

Quanto ao número de chamada e a classificação bibliográfica, esta relação se constituiu a partir da metade do século XIX, período da consolidação do número junto às bibliotecas de livre acesso constituídas nos Estados Unidos. Os sistemas de classificação bibliográfica ganharam maior destaque como ferramentas empregadas para definir uma estrutura do arranjo da biblioteca compatível ao livre acesso às coleções (SLAVIC, 2009).

Neste sentido, Ranganathan (1959), ao descrever os porquês de se utilizar as classificações bibliográficas para as coleções de livre acesso, recomenda que os livros sejam expostos de modo a tornar visível o campo de interesse do leitor: “Quando ele [o leitor] olhar entre as estantes da biblioteca, ele deve encontrar ali o que ele estava vagamente consciente que queria: de fato, é só então que ele vai conseguir perceber exatamente o que ele quer” (RANGANATHAN, 1959, p. 8, tradução nossa⁵⁰).

Ainda no século XIX, sobre a dificuldade de implementação do número de chamada nas bibliotecas francesas, Deslile (1896⁵¹, citado por SILVA, Camila, 2016) aponta a diversidade de conhecimentos e a antiguidade das coleções das bibliotecas, cujos conteúdos ainda não estavam devidamente desenvolvidos pela Classificação Decimal de Dewey (CDD), sistema que, à época, era amplamente adotado para estabelecer o número de chamada.

Complementar a isto, Albert Maire, de Sorbonne, Paris, em seu manual de bibliotecas, publicado em 1876, destaca algumas críticas ao número de chamada. Segundo Silva (SILVA, Camila, 2016), o bibliotecário:

opunha-se a esta forma de codificação justificando sua objeção em função da extensão da cota atribuída aos documentos, que além de exigir um grande esforço de memória para ser lembrada, nem sempre conseguia relacionar mnemonicamente a notação sistemática do código à denominação da classe científica do livro. Ainda segundo o autor, a necessidade de deixar espaços vazios entre as classes e subclasses para incorporação de novos livros e a impossibilidade de classificar adequadamente um livro composto de diversas obras com temáticas diferentes entre si, mas ocupando um mesmo volume, obrigaria a criação de classes como “miscelânea ou diversos”, o que tornaria o sistema como um todo ilógico (SILVA, Camila, 2016, p. 71, citando MAIRE, 1896⁵², p. 108)

⁵⁰ No original: “When he looks along the shelves of the library, he should find there what he was only vaguely conscious of wanting: indeed, it is only then that he will be able to realise exactly what it is he wants.”

⁵¹ DELISLE, Léopold. Bibliothèque public aux États-Unis. **Le Journal des Sçavants**, mars, p. 155-170, 1896.

⁵² MAIRE, Albert. **Manual pratique du bibliothécaire**: bibliothèques publiques, bibliothèques universitaires, bibliothèques privées, suivi 1^o d'un lexique des termes du livre, 2^o des lois, décrets, etc., concernant les bibliothèques universitaires de 1837 à 1894. Paris: Alphonse Picard et Fils, 1896.

Nos dias atuais, também na França, em crítica aos esquemas adotados nos principais sistemas de classificação bibliográfica adotados para compor o arranjo das coleções, Calenge (2009) discorre sobre como estes sistemas tornaram a classificação em si, e o próprio processo de ordenação, intelectualmente inflexíveis e as atividades, gradativamente, cederam lugar a uma estrutura rígida de classes, nem sempre compatíveis às necessidades do sistema de informação e seu público.

Alguns problemas são identificados pelo autor a respeito da utilização irrestrita dos instrumentos, como a dispersão da obra de autor entre diversos assuntos e tipologias (CALENGE, 2009). Calenge cita a obra de Victor Hugo, que produziu poemas, desenhos, romances, escritos políticos, entre outros, os quais, seriam dispersados pelo espaço se ordenadas por estes sistemas. Menciona também a impossibilidade de representação de disciplinas constituídas posteriormente ao surgimento dos instrumentos e da dificuldade em promover a interdisciplinaridade, comum principalmente nos documentos dos dias de hoje. Destaca ainda que estes instrumentos restringem o conhecimento humano em uma estrutura de classes, na qual o privilégio é a visão de organização do conhecimento pela ótica anglo-saxônica. Consequentemente, os conhecimentos externos a esta ordem são marginalizados, inviabilizando suas devidas representações em códigos de localização adotem o princípio da economia (CALENGE, 2009).

Neste sentido, Calenge (2009) descreve o efeito da problemática da ilegibilidade dos números de chamadas de documentos cujos conteúdos são referentes a religiões não-cristãs, aos países menores, não ocidentais e não anglo-saxônicos, e em seu contexto, à história e geografia da França, pois seria preciso fazer uso de extensas notações classificatórias.

A esta última questão, acrescenta-se a ponderação de Fabre e Veyrac (2013) acerca do uso de ferramentas intelectuais para analisar certos artefatos e como elas condicionam o dispositivo documentário, seja uma biblioteca, centro de documentação ou outro sistema de informação, a delimitar sua análise ao ângulo sob o qual as ferramentas foram construídas. Deste modo, ao utilizar instrumentos como a CDD e a CDU, está em jogo uma visão de mundo baseada em uma hipótese de organização do conhecimento, na qual, destacam-se certos conhecimentos em detrimento de outros, fornecendo visibilidade a esses conhecimentos pela disposição da coleção.

4.4 SINALIZAÇÃO E ESPACIALIZAÇÃO

A concepção da ordenação de documentos é finalizada pelos modos de empregar a sinalização para comunicar o desenvolvimento do processo junto ao público, e pelos modos

de desenvolver o processo no espaço pela disposição de objetos, mobiliário e setores da biblioteca.

A sinalização desempenha papel fundamental em estabelecer recursos visuais, para comunicar a proposta de ordenação empregada, assim como as dos outros processos de mediação realizados na biblioteca, em formas de linguagem que potencialize aquela elaborada nos processos de mediação. Deste modo, os sentidos do discurso visados à biblioteca e aos usos dela, produzidos nos processos de seleção, organização da informação, e pelos produtos e serviços ofertados, são reelaborados constituindo novas formas de comunicação. De modo complementar, pela espacialização, se definem os lugares da biblioteca, em termos dos espaços da sinalização, dos produtos resultantes dos processos de mediação, sendo o sentido da biblioteca, ao lado da sinalização, produzido pela disposição espacial.

A sinalização e a espacialização, portanto, embora sejam estabelecidas a partir do plano de ordenação projetado, se fazem para além desse processo, mas se estende a todo o sentido da biblioteca e da efetividade das comunicações pretendidas a partir dos processos de mediação.

Desta forma, por mais que sejam desenvolvidos uma série de processos visando o protagonismo do público, todo o potencial da biblioteca escolar pode encontrar como obstáculo os modos que sinalização e espaço foram desenvolvidos. Nesse sentido, Richter (1988) destaca como a linguagem adotada pela biblioteca em muitos casos não surte efeito de comunicação positivo junto ao seu público e o torna desinteressado pelo espaço e pelas ações ali promovidas. Esse autor (RICHTER, 1988, p. 444, tradução nossa⁵³) cita o sociólogo Jean-Claude Passeron, para quem, “Em matéria de cultura, a forma de ofertar é indissociável do objeto ofertado”. Dessa forma, torna-se fundamental discutir a interface adotada nos processos de mediação, de modo a potencializar sua efetividade de apreensão pelo público.

4.4.1 OS SENTIDOS DO ESPAÇO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FOUCAULTIANAS

No trabalho de Foucault (2010⁵⁴), é possível identificar como a concepção de espaços, de modo mais amplo, produz sentido em função dos modos em que seus elementos são dispostos e sinalizados, junto ao grupo de pessoas reunidas ali em torno de certas práticas.

⁵³ No original: “En matière de culture, la manière d'offrir est indissociable de l'objet offert”.

⁵⁴ Utilizada a versão traduzida por Raquel Ramallete publicada em 2010 (FOUCAULT, 2010). O trabalho original teve a primeira publicação em 1975 com o título *Surveiller et Punir: naissance de la prison*.

O autor relaciona o poder disciplinar à busca pelo adestramento dos corpos, compreendendo o adestramento como o modo de tornar as multidões coesas, destituindo as individualidades das pessoas para torná-las produtivas frente os interesses dos grupos de influência. Para fazer efetivo o adestramento, aplica-se uma série de técnicas para a fabricação dos indivíduos que os tornem objetos e instrumentos deste poder disciplinar.

O poder disciplinar é estabelecido pela combinação de três instâncias, a saber, o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e, a combinação destas duas instâncias em uma terceira, o exame. A partir desses mecanismos, os dispositivos conseguem se instituir e demarcar sua influência sobre as pessoas, seja por meio de uma força excessiva que impede os desvios ao que é a norma, seja pela sutileza da ação destes mecanismos, que naturaliza essas relações de dominação e, na mesma medida, corrige os desvios.

A vigilância hierárquica é descrita pelo autor como um jogo de olhar entre os que exercem maior influência nas relações de poder e aqueles que estão sob essa influência. A vigilância concretiza a hierarquia a partir do momento em que se assegura que ambas as partes estejam cientes de suas posições nesse jogo de claro e escuro. Neste sentido, a respeito do planejamento dos espaços, o autor descreve que não é apenas um projeto para ser visto, como as fachadas dos palácios, ou para vigiar o exterior, como a geometria dos palácios. A busca é estabelecer uma arquitetura que permita o controle articulado do interior dos espaços e dos elementos ali relacionados, envolvendo a vigilância, mas indo além, ao influenciar, ou definir, a depender do contexto, o comportamento das pessoas, que a partir deste planejamento espacial, são guiadas e conduzidas coercitivamente conforme o interesse de quem exerce o poder disciplinar.

A sanção normalizadora é descrita como mecanismo penal de regular os comportamentos das pessoas e impor ordem a partir de um interesse. Um dos mecanismos da sanção é o castigo, que se torna prática comum na busca por essa normalização no âmbito de escolas, internatos, acampamentos militares e oficinas de trabalho, como modo de reduzir os desvios. O autor descreve como em oficinas, escolas e no exército, há uma série de micro penalidades relacionadas ao tempo, como atrasos e ausências, aos modos de realizar atividades, ligados à desatenção, negligência e falta de zelo, aos modos de se comportar e falar, relacionados à grosseria, desobediência, insolência, entre outros. Essas penalidades geram sanções que vão desde o castigo físico até procedimentos mais sutis, como mínimas privações e pequenas humilhações que as pessoas são submetidas. No nosso entender, o constrangimento causado pelas sanções desenvolve-se em duas frentes: o primeiro, externo, pelos modos como as pessoas são vistas pelos seus pares, já que as sanções são em sua maioria expositivas; e o segundo, interno, a partir da pressão das pessoas em seguir a norma, acompanhada pela autodepreciação decorrente da falha.

Outra forma de atuação da sanção normalizadora, prossegue o autor, ocorre pelas formas de premiar aqueles que se adequam à norma estabelecida, logo, a sanção não é apenas punitiva. O autor considera a premiação tão, ou mais importante, que a própria punição, pois gera um sistema que hierarquiza os próprios indivíduos que estão sob a normalização, e desencoraja o sentimento de união, ou de coletivo, em decorrência da competitividade que gera entre as pessoas. Como nem todos podem estar no topo da hierarquia, o que se estimula então, mais do que apenas a adequação à norma, é a disputa entre as pessoas pela valorização da competitividade nesse sistema de recompensas.

Na confluência entre a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora se institui o exame, cujo propósito é de oficializar a classificação dos indivíduos a partir de rituais de avaliação, como aplicação de testes e exercícios avaliativos. O exame, portanto, evidencia a vigilância a que as pessoas são submetidas ao serem distribuídas em um espaço e com um propósito anterior a elas. O exame sistematiza a sanção normalizadora por estabelecer critérios objetivos de avaliação às pessoas como forma de hierarquizá-las e domesticá-las, destituindo da avaliação o caráter de aperfeiçoamento individual para auto compreensão no mundo, para uma valorização conforme um sistema anterior ao indivíduo.

Como forma de compreender como essas três instâncias se manifestam nos dispositivos de disciplina, Foucault analisa o projeto do jurista Jeremy Bentham a respeito de uma casa de inspeção, também denominada por ele como Panóptico. O trabalho de Bentham foi descrito a partir de uma série de cartas encaminhadas como propostas para o deputado francês M. M. Ph. Garrañe que, por sua vez, enviou à Assembleia Nacional constituinte francesa em 1791 e foi publicado pela Imprensa Nacional da França naquele mesmo ano com o título *Panoptique, mémoire par Jérémie Bentham* (TADEU, 2008).

Bentham (2008⁵⁵) descreve que o projeto do Panóptico seria voltado à constituição das prisões, mas que poderia ser utilizado para diversas outras instituições cujo propósito fosse o da disciplina e da inspeção. Dentre as instituições mencionadas, Bentham (2005, p. 15), aponta as instituições de trabalho das classes operárias, as oficinas, as “casas para pobres”, os lugares dos doentes, os hospitais e os locais onde são reunidos os “lazarentos”, e as escolas das crianças.

Para funcionar como dispositivo disciplinar, Bentham (2008) descreve no início de seu trabalho como a estruturação do espaço se faz fundamental para a efetividade de seu papel. Assim, o espaço deveria ser circular, com as celas dos prisioneiros na circunferência. As celas separadas entre si impedem que os prisioneiros se comuniquem uns com os outros. O inspetor deveria ocupar a posição central do espaço e, entre sua posição e a

⁵⁵ Consultada a 2. edição da versão organizada por Tomaz Tadeu e traduzida por Guacira Lopes Louro, M. D. Magno e Tomaz Tadeu (BENTHAM, 2008).

localização das celas, é recomendado que tenha um espaço vazio, uma zona intermediária. Por fim, a abertura das celas deveria permitir que o inspetor conseguisse ver toda sua extensão para manter o prisioneiro em seu campo de visão (BENTHAM, 2008).

Para Foucault (2010), esta descrição do Panóptico representa o funcionamento dos dispositivos disciplinares de um modo geral. O autor descreve que esse espaço onde os elementos são dispostos conforme a lógica de um poder central, que delimita, a partir da espacialidade simbólica e material, os comportamentos e o controle do menor dos movimentos, tem como proposta a manutenção de uma ordem disciplinar frente às relações sociais desencadeadas neste espaço, desde sua instituição arquitetônica até a organização de suas unidades espaciais internas. Deste modo, as pessoas nesses espaços disciplinares são postas como “objeto[s] de informação, nunca sujeito[s] de comunicação” (FOUCAULT, 2010, p. 194), ou seja, se discute sobre elas em instâncias superiores, mas essa discussão chega nas pessoas apenas em formas disciplinares.

4.4.2 O ESPAÇO DA BIBLIOTECA

No caso da constituição dos espaços das bibliotecas, seu percurso histórico de desenvolvimento esteve vinculado à função que à ela era atribuída, seja de preservação ou de difusão do patrimônio documentado, ou mais recentemente, de apropriação da informação a partir desses documentos.

Ao tomarmos o desenvolvimento dos primeiros espaços formais de bibliotecas nos mosteiros, cujo modelo se expandiu entre outras bibliotecas de administração da Igreja Católica, assim como das primeiras universidades, a função da biblioteca era voltada à formação para a erudição. Por sua vez, esta formação só seria possível por meio da disciplina constante. Com este propósito disciplinar, a biblioteca, com sua sinalização e políticas documentárias, promoviam esse adestramento dos indivíduos para que eles voltassem o foco ao estudo pretendido pela Igreja ou pela instituição que exercia naquele momento o poder sobre eles.

As configurações espaciais das bibliotecas eram estabelecidas preservando o silêncio e a aura sagrada do lugar, de modo similar à experiência promovida aos sujeitos nas igrejas católicas. Ainda, nas bibliotecas, os livros eram acorrentados às estantes e mesas de trabalho, tornando a biblioteca “mais o lugar onde se esconde o livro do que o lugar de onde se procura fazê-lo circular ou perpetuá-lo” (MARTINS, 2002, p. 71).

Desta forma, as instâncias desse poder disciplinar, relativas à vigilância hierárquica, à sanção normalizadora e ao exame, conforme explicados a partir de Foucault (2010), cercaram as práticas das bibliotecas e se prolongaram no início da modernidade pela constituição de espaços disciplinares em que os modos dos sujeitos realizarem suas

práticas em torno da construção de conhecimento estavam demarcados pelo controle de instâncias superiores, como a Igreja Católica e os gestores das Universidades. Essa concepção de biblioteca acompanhou o desenvolvimento das primeiras bibliotecas do Brasil, e mudanças só começaram a ocorrer em períodos bem posteriores.

As bibliotecas no Brasil colonial herdaram da Europa medieval esse perfil conservador e hierárquico marcado pela restrição ao acesso. Nesse sentido, construiu-se no imaginário popular uma ideia elitista do espaço. Até o final do período colonial, as culturas literária e de bibliotecas mantiveram-se ligadas às práticas nos conventos e mosteiros, sendo a produção livreira cercada por políticas de censura pelas elites governantes (SANTOS, 2010).

Deste modo, as bibliotecas em geral, por um longo período da história do Brasil, se desenvolveram constituindo no imaginário da população um espaço que a exclui, desde seus processos mais básicos aos mais complexos.

As bibliotecas mudaram seu perfil ao longo dos anos, mas, por outro lado, a discussão sobre seu novo papel não se deu acompanhada de discussões acerca dos modos de desenvolver suas interfaces estruturais a partir da ordenação de documentos, em conjunto às estratégias elaboradas em torno da sinalização e da espacialização.

Esse movimento foi semelhante ao que Richter (1988) descreve que ocorreu na França, quando os educadores, em busca de novas formas de desenvolver a leitura, não modificaram as formas constituintes das instituições de leitura. Dessa forma, mesmo com novos objetivos, essas instituições ainda reproduziam no imaginário do público a ideia de um lugar privilegiado e legitimador de culturas, cujo funcionamento permitiria a ascensão das pessoas ao conhecimento.

Para Fabre e Veyrac (2008), as responsabilidades na construção simbólica recaem ao bibliotecário, por ser ele quem faz a gestão do espaço, e à administração, seja pela figura de um arquiteto ou do próprio administrador. Por meio do diálogo entre estas duas figuras, os projetos de constituição dos espaços em bibliotecas são realizados, o que as autoras descrevem como uma sobreposição de dois planos, o do arquiteto do conhecimento e o do arquiteto do edifício (FABRE; VEYRAC, 2008).

No que se refere ao plano do bibliotecário, ou do “arquiteto do conhecimento” como as autoras anteriores abordam, Richter (1988) reflete que a ordem dos elementos no espaço reflete os tipos de interação que o profissional visa promover nesse espaço: monitoramento do público, estabelecimento de um local de silêncio absoluto, produção de obstáculos que dificultem grandes agitações, ou recursos que visem estimular a autonomia do público. Assim, a sinalização e a espacialização podem ser utilizadas para reforçar a disciplina e

controle na biblioteca, ou, em oposição, podem ser empregadas para promover a autonomia dos sujeitos em múltiplas formas de interação entre si e com os elementos da instituição.

Em conjunto à espacialização, a sinalização atua promovendo possibilidades diferentes de circulação pelo espaço, assim, “[...] mais que uma política de telefone celular, horário da biblioteca, ou direções para circulação pelas estantes; [a sinalização] é promocional, educacional e de navegação” (STEMPLER; POLGER, 2013, p. 121, tradução nossa⁵⁶).

Véron (1989) discute a sinalização como forma de o público situar as grandes seções da coleção, ou navegar em zonas específicas e localizar os documentos de interesse. Para Richter (1988), a sinalização mais do que orientar os perdidos, teria função mais complexa, a de acompanhar o comportamento de busca do público e, ao mesmo tempo, influenciar esse comportamento fornecendo formas de interagir pelo e no espaço.

Reine Bürki (2013) afirma que o papel da sinalização é o de redesenhar toda a cartografia do espaço, definindo as fronteiras físicas (privado/público), intelectuais (setor adulto/setor juvenil) ou simbólicas (zonas de silêncio/espços de relaxamento), permitindo com isso ultrapassar as limitações e fronteiras impostas pela arquitetura.

Stempler e Polger (2013) distinguem a sinalização em permanentes, normalmente elaboradas pela administração da instituição onde está a biblioteca, e em temporárias, que são desenvolvidas por bibliotecários e pela equipe da biblioteca. Os autores pesquisaram as sinalizações empregadas na biblioteca do *College of Staten Island* (CSI), em Nova York, Estados Unidos, e identificaram três categorias de sinalização empregadas na instituição: direcionais, relativas aos meios de navegação no espaço, provendo informação acerca da localização dos serviços, setores e recursos da biblioteca; políticas, ou regulatórias, como denominam Johnston e Mendel (2014), para comunicar as políticas da biblioteca como as regras de nível de som, proibições no uso dos recursos, entre outros; e informacionais, a qual introduz ao público os novos recursos da biblioteca, eventos e atividades que ocorrerão; esse tipo de sinalização possui caráter mais educacional.

Dentre as sinalizações regulatórias, Bürki (2013) descreve três tipos voltadas à proibição ou restrição, a saber: topográfica, funcional e comportamental.

As interdições topográficas são referentes aos limites impostos ao público em termos de direitos e deveres relativos à navegação pelo espaço. As interdições funcionais prescrevem os usos permitidos do espaço dos documentos, recursos e mobiliários. Por fim, as interdições comportamentais definem os tipos de comportamentos permitidos.

⁵⁶ No original: “Signage represents more than a cell phone policy, library hours, or directions to the circulating stacks; it is promotional, educational, and navigational.”

A respeito das interdições comportamentais, Bürki (2013) também chama a atenção que esse tipo de interdição tem se tornado cada vez mais flexível, pois as bibliotecas têm buscado se constituir não apenas como “lugar de acesso ao conhecimento, mas igualmente lugar de lazer, de cultura, de troca, de vínculo social”. Ademais, a pluralidade de usos de um mesmo espaço pode ser tamanha ao ponto de contradizerem os usos entre si, logo, proibir uma forma de utilizar a biblioteca pode inviabilizar várias outras, que poderiam ser positivas ao público.

Johnston e Mandel (2014) destacam que questões como localização, conteúdo e cor empregadas na elaboração da sinalização influenciam em grande parte a efetividade das comunicações pretendidas pela biblioteca.

Entendendo a importância da sinalização em estabelecer comunicação da biblioteca com o público, a bibliotecária Leah L. White (2010) destaca a necessidade de se ter cuidado em como abordar a sinalização, pois se utilizada de forma passivo-agressiva ou pré-anunciando punições ao público por certo comportamento, a sinalização vai servir como forma de ofensa ou insulto, levando a que o público evite estar na biblioteca. Ao fim de seu artigo, respondendo a sua questão inicial, “se é melhor uma sinalização ruim do que sinalização alguma?”, White (2010, [não paginado], tradução nossa⁵⁷) aponta “Em caso de dúvida, mantenha-o simples e positivo [...] Se você não tem nada de bom para dizer, não diga nada”.

⁵⁷ No original: “When in doubt, keep it simple and keep it positive [...] If you don’t have anything nice to say, then say nothing at all.”

5 A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

O *corpus* documental para a análise dessa seção foi constituído pelos trabalhos a respeito de ordenação de documentos desenvolvidos no âmbito das discussões da Biblioteconomia escolar, ou seja, que tomam as bibliotecas do tipo escolar como foco dos estudos de mediação, em especial no que tange ao processo de ordenação de documentos. Como já identificado na subseção referente à metodologia, a pesquisa bibliográfica nas bases de dados selecionadas resultou em um total de 129 de trabalhos, sendo em sua maioria artigos científicos, como os estudos de caso e as pesquisas revisionais, quanto artigos profissionais de relatos de experiência.

Estruturalmente, nessa seção são apresentadas as discussões em forma de síntese, acompanhadas de alguns exemplos de trabalhos dessa literatura, e a partir disto, reflexões suscitadas conforme as sínteses produzidas. Deste modo, o processo de ordenação de documentos é discutido a partir da literatura desenvolvida no âmbito da Biblioteconomia escolar, abordando seus aspectos conceituais e teórico-metodológicos. Por fim, já em teor avaliativo, discute-se como o desenvolvimento dos estudos realizados até então sobre o tema, apontando suas problemáticas e potencialidades.

A respeito das discussões aqui realizadas, ao mesmo tempo em que expõem os conteúdos localizados pelo levantamento da literatura, também são abordadas algumas críticas aos modos que as discussões são desenvolvidas em cada uma das categorias. Sobre as categorias, elas foram sistematizadas de modo a permitir uma relação com a discussão da seção anterior, na qual apenas a ordenação de documentos é abordada, de modo a subsidiar uma reflexão em torno daquilo que seria específico ao processo no âmbito da Biblioteconomia escolar, com as respectivas necessidades e propósitos das bibliotecas escolares. Deste modo, considera-se na primeira parte as questões sobre os conceitos e funções do processo de ordenação de documentos, e na segunda, sobre os métodos e os sistemas de localização, discutindo em certa medida as propostas de composição do código de localização.

5.1 ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS: ENTRE OS NOMES PARA O PROCESSO E SUAS FUNÇÕES

Os contextos em que as questões sobre a ordenação de documentos são abordadas situam o processo no âmbito de um conjunto de processos referentes à organização. Todavia, essa organização, quando mencionada, não é qualificada apenas como sendo da informação. Nesse sentido, encontram-se termos como organização da biblioteca, do acervo, dos livros e da coleção.

A despeito da pluralidade de designações ao contexto em que a ordenação de documentos é discutida, entende-se de um modo geral que esses processos de organização são aqueles por meio dos quais as bibliotecas são estruturadas. Assim, a ordenação de documentos é situada ao lado de processos relativos à classificação e à produção de bases de dados, o segundo tratado também por termos como catalogação, indexação, representação descritiva e temática.

Das formas de se referir à ordenação de documentos, uma grande parte dos trabalhos analisados discutem o processo pelo termo classificação, o qual é tomado enquanto o próprio processo de ordenação, que é feito pelo agrupamento de documentos conforme classes e subclasses. De modo mais específico, essas classes são compreendidas como aquelas retiradas de certos sistemas de classificação bibliográfica. De forma complementar, ao abordar o processo classificatório, este é discutido enquanto forma de agrupar os itens conforme seus assuntos, ainda que a forma ou tipologia sejam consideradas para depois serem estruturadas as classes e subclasses temáticas.

Não tão recorrente, mas presente em alguns dos trabalhos analisados, está o tratamento da ordenação de documentos por meio do termo catalogação, que em nossas discussões tratamos como produção de bases de dados. Na literatura analisada, a catalogação é a forma de designar o processo no qual se institui a descrição e o código de localização ao documento, o último tomado para ordenar a coleção (ARKANSAS ELEMENTARY SCHOOL COUNCIL, 1963).

De outro modo, catalogação também é o termo utilizado para tratar da ordenação, ao abranger não apenas ela, mas todos os processos da organização da informação, considerados, por exemplo, como organização do acervo (GEBE; CFB, 2010, p. 15), o que ocorre de forma semelhante no documento recente do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB, 2018), no qual, no que tange à organização da informação, discute-se apenas o processo de catalogação. Assim, a catalogação é compreendida como constituindo toda a organização da informação, o que inclui a ordenação de documentos.

Além de classificação e catalogação, as formas organização, organização de livros, organização do acervo, ou da coleção, também são designativas para tratar exclusivamente do processo de ordenação de documentos, tomado como processo de organizar os documentos nas estantes da biblioteca, para permitir seu acesso por um público de forma facilitada.

Considerando as funções da ordenação de documentos, discutidas na seção anterior, de promover modos de leitura da coleção, formas de localização dos documentos, e servir à gestão da coleção, no âmbito da literatura sobre Biblioteconomia escolar, há uma ênfase maior sobre a primeira função.

Os modos de leitura da coleção são discutidos sob dois enfoques, o primeiro relativo aos sentidos promovidos sobre a coleção que permitem ao público constituir sua navegação em busca de documentos, e o segundo sobre os tipos de usos da coleção que são promovidos a partir de uma interpretação do público sobre a proposta de ordenação constituída.

Considerando o primeiro enfoque, Cooper (2002) aborda a relevância da navegação para os pesquisadores inexperientes, ou que ainda não tenham definido bem suas buscas. A autora comenta como a navegação, em especial para bibliotecas cujo público é infantil, é feita por esse público não apenas andando entre as estantes e olhando os códigos de localização, mas pelo toque nas capas dos livros, virando suas páginas, retirando e colocando-os no lugar, entre outras interações sensoriais. Assim, por meio da navegação, o público desenvolve familiaridade com a biblioteca e com a coleção, e em especial no caso da biblioteca escolar, em que muitos, pela primeira vez, frequentam um espaço desse tipo, a autoconfiança que os sujeitos desenvolvem pode influenciar na experiência com a biblioteca, sendo determinante também sobre seu retorno, ou não, a esse espaço e aos espaços semelhantes que venham a se deparar ao longo de suas vidas.

Logo, a busca por documentos pelo público infantil é um processo dinâmico que, poucas vezes, se encerra em localizar um livro específico pelo nome, autoria ou temas, já pré-estabelecidos; pelo contrário, essas definições desenvolvem-se na medida em que o público consegue atribuir sentido à proposta de ordenação empregada. Em decorrência desse dinamismo, para Cooper (2002), as escolhas em torno dos sistemas de organização, os expositores, os objetivos do público e seu conhecimento prévio, influenciam na efetividade da busca do público, a partir da navegação.

Também relacionado à busca, uma questão importante discutida na literatura analisada, se refere a disposição dos documentos considerando as capas dos livros, já que seu valor estético é um fator que interfere no processo de busca do público da biblioteca escolar. Nesse sentido, ao dispor as capas dos livros, o público pode ler a coleção e seu conteúdo tendo a capa como referente. Embora seja destacado que a capa não pode ser a única razão para alguém definir a leitura de um livro, isso não anula o fato de que a capa tem sua relevância para o público selecionar o livro de seu interesse, logo, ela deve ser considerada quanto ao seu potencial de promover a leitura.

A pesquisa de Jones (2007) fundamenta a relação entre o processo de busca e as capas dos livros nas bibliotecas escolares, pois, segundo a pesquisa realizada, a autora constatou que os estudantes, após identificarem a classe de interesse, prosseguiram suas buscas analisando as capas. Para a autora, a importância das capas se relaciona à própria gestão das atividades feitas a partir dos livros, pois aqueles cujas capas fossem

identificadas como pouca atrativas, poderiam ter seus usos promovidos por atividades junto aos estudantes, em que os conteúdos dos livros fossem destacados.

De modo mais pragmático, Hill e Gaughan (2006) sugerem que os livros sejam dispostos em uma proporção de 4:1, ou seja, a cada quatro livros com a lombada exposta, o quinto seria um livro com a capa em exposição. As autoras argumentam que o propósito das capas de um livro é justamente atrair o leitor, logo, não se justifica não trabalhar sua exposição.

Pela análise de Hembree (2013), percebe-se que as estratégias vinculadas à navegação pela coleção têm grande impacto no uso da coleção. Compreendendo que as crianças tendem a perder seu interesse por alguma atividade de forma muito rápida, esse momento de buscar seu livro deve ser facilitado para que sua concentração seja melhor empregada na leitura, tendo em vista promover a apropriação da informação, que é o objetivo final da biblioteca. Em consideração a isto, os modos de desenvolver ordenação de documentos devem tornar a ordem instituída intuitiva e mnemônica para o público que faz uso da coleção, constituindo a partir disso uma estrutura de navegação com maior potencial de sentido para esse público.

Beer (2003) sugere que, para ser mais intuitiva, o arranjo da coleção deve ter uma estrutura correspondente aos modos que o público desenvolve suas capacidades de leitura. A fala de Beer (2003) não se refere aos níveis de acesso à coleção conforme os níveis de leitura de cada usuário, mas às possibilidades de todos ao acesso aos documentos pelo auto reconhecimento de cada usuário frente às capacidades de leitura. A autora comenta como se aprende primeiro a ler por imagens e cores, para depois se chegar às palavras em livros como os de ficção. Deste modo, a ordenação dos documentos deve se pautar em como esse processo de desenvolvimento da leitura ocorre, pois, os próprios estudantes compreenderiam melhor em quais seções eles têm melhor possibilidade de realizar uma leitura qualificada.

De outro modo, relacionando os tipos de leituras que podem ser promovidas a partir do acesso a tipos diferentes de documentos, Oliveira e Cavalcante (2017) abordam o recurso de alocação conjunta de documentos sobre temas correlatos em diferentes suportes, ou seja, seria produzido uma espécie de *hiperlink* nas estantes. Desta forma, o usuário, ao identificar um documento de interesse, teria no mesmo instante o acesso a outros documentos diretamente relacionados com aquele. As autoras mencionam uma biblioteca visitada na cidade de São Paulo, onde havia DVD, livro e CD da trilha sonora, um ao lado do outro, em um mesmo local da estante.

Como percebe-se na literatura em análise, há uma preocupação em tornar a navegação do público pelo espaço e pela coleção, mais fácil e intuitiva, promovendo o uso

de ambos, através dos modos de ordenar os documentos. Cabe destacar que essa preocupação não implica considerar o processo como menos complexo, que poderia levar a opções pouco elaboradas para constituir a ordenação. Pelo contrário, tornar mais fácil a apreensão da proposta de ordenação exige compreender a complexidade da linguagem e de como articular a concepção do processo com as diferentes formas de comunicação e construção de sentido do público, e com essa relação, tornar a recuperação de documentos mais efetiva.

A relação entre as linguagens e a ordenação de documentos torna-se mais complexa ainda na biblioteca escolar, em razão da variedade de formas de comunicação dos usuários, já que eles podem estar em momentos de aprendizagem muito distantes uns dos outros, dificultando o estabelecimento de padrões de linguagem que, em situação ideal, atendam a todos. Nesse contexto, instituir a ordenação de documentos e promover a navegação pela coleção exige o estabelecimento de estratégias de comunicação que permitam articular os diferentes níveis de aprendizagem existentes entre o público da biblioteca escolar, com os objetivos desta.

Como segundo enfoque às discussões sobre os modos de leitura via ordenação de documentos, o processo é abordado também quanto aos usos promovidos do espaço e a coleção ao público, quando este interpreta certos sentidos a partir do plano de ordenação proposto.

Pelas formas de acesso que promove, o processo de ordenação de documentos é mencionado quanto à promoção da leitura, do letramento, da apropriação de saberes sobre o mundo, entre outras denominações utilizadas para designar os usos da coleção promovidos pelo plano de ordenação proposto.

Não apenas relacionada aos usos da coleção, mas ao próprio uso do espaço, também se discute na literatura como o projeto de ordenação, envolvendo todas as questões acerca da espacialização e da sinalização, pode promover um espaço mais inclusivo na biblioteca conforme a estrutura da ordenação.

Ryan e Hermann-Wilmarth (2013) abordam a necessidade de promover a visibilidade ao público LGBT pela coleção, selecionando documentos relativos à temática e promovendo estes documentos segundo sua ordenação e recursos de sinalização. A relevância em promover essa visibilidade, segundo Ryan e Hermann-Wilmarth (2013), reside na constatação de que, quando se tem na coleção apenas livros que reproduzem uma normatividade quanto ao padrão de gênero e orientação sexual, a criança e o adolescente - categorias que compõem o público comum às bibliotecas escolares -, aprendem que apenas os sujeitos que atendem a esta normatividade merecem viver dignamente, ter amor, alegria, entre outras experiências que são vivenciadas nos livros apenas por personagens

representativos daquele padrão. Logo, torna-se importante destacar documentos que mostrem como as pessoas com formas de vida além do padrão também têm possibilidades dignas para sua existência.

De forma complementar, Knapp (2018) demarca a relevância em promover o acesso aos documentos sobre temáticas e/ou personagens LGBT2Q+, pois permite aos estudantes dessa comunidade verem a si mesmos ali representados, assim como também subsidia aos estudantes, que não se identificam necessariamente com uma daquelas letras, o entendimento de quem são as pessoas por trás delas.

De modo inverso à inclusão, uma problemática presente no cotidiano das bibliotecas escolares, é como a censura leva a certos modos de leitura sobre esses espaços e sobre a coleção que reforçam a noção de a biblioteca escolar enquanto um lugar autoritário ou de restrição.

Na literatura levantada, os casos de censura se relacionavam ao preconceito e aos discursos normativos que os pais e, em alguns casos, os professores, buscavam reproduzir não apenas em sua casa, mas na escola como um todo. A maioria dos casos ocorreram nos Estados Unidos, o que, dentre os fatores possíveis para ser neste local, pode estar no fato de haver no país um significativo desenvolvimento da Biblioteconomia escolar, o que levaria as instituições desse âmbito à visibilidade maior da sociedade frente ao trabalho realizado.

Inferências a parte, alguns exemplos identificados pela literatura analisada, demonstram a questão da censura nas bibliotecas escolares. Goldberg (2001a) relata o pedido feito em uma escola na Califórnia, de que fossem retiradas da coleção um conjunto de biografias de homens gays e mulheres lésbicas; No Alaska, Kristl (1993) relata o pedido de uma mãe da retirada de certos livros, os quais, segundo ela, estimulavam a homossexualidade. Casos mais antigos também foram identificados. Peck (1986) não é específico quanto ao local, mas relata a situação vivenciada na escola de sua filha, em que uma mãe solicitou a retirada do livro que ele mesmo havia escrito, sob a acusação de que tratava de temas como suicídio e divórcio, todos estes considerados pela mãe como temas imorais. Clark (1986) descreve a solicitação do diretor de uma escola da Pensilvânia, para a bibliotecária, da retirada de certos livros, sob a pena de demissão se descumprida a ordem. A reclamação surgiu de um pai que considerou os livros como detentores de valores e morais de ordem liberal, e com linguagem indecente, e esse material poderia levar à legitimação de certos valores, atitudes e comportamentos, os quais não eram corretos.

As situações de censura descritas, entre outras localizadas pelo levantamento da literatura, muitas vezes, no que tange ao processo de ordenação de documentos, relatam as soluções pensadas frente à censura realizada. Há casos em que a censura foi acatada, como nos relatos da criação de seções na biblioteca, cujo acesso só poderia ser realizado

pelo estudante com a autorização dos pais. Assim, os estudantes tinham ciência da existência dos documentos, mas sabiam que o acesso aos materiais era restrito, sendo essa definição do nível de acesso realizada sem sua participação e opinião, apenas por instâncias de autoridade, como o bibliotecário, professores e diretores e os responsáveis por eles.

Deste modo, o sentido que se comunica a respeito da coleção e da biblioteca como um todo, a partir das decisões de censura, é o de que trata-se de um local de hierarquias, sendo os estudantes considerados apenas como receptores de decisões arbitrárias a eles.

Quanto à inclusão promovida na biblioteca, pela disposição da coleção e composição de seus espaços e recursos de sinalização, Brown (2017) estabelece algumas questões que os bibliotecários devem estar atentos. Dentre as questões mencionadas, a autora questiona quais vozes estão sendo ouvidas e quais estão sendo silenciadas, como as questões referentes às relações de poder e à opressão estão sendo abordadas, e se as histórias dos livros estão reforçando estereótipos. Embora o olhar da autora se dirija mais ao processo de seleção, nos parece interessante para destacar como os processos da biblioteca estão relacionados entre si, logo, não é possível promover, pela ordenação de documentos, assim como pelas estratégias de sinalização e de espacialização, uma biblioteca mais inclusiva, se sequer há documentos na coleção que subsidiem esse trabalho.

A função de localização é discutida, de forma geral, pela necessidade de promover a autonomia do público frente à busca por documentos a partir do plano de ordenação desenvolvido na coleção. Pela disposição lógica e coerente da coleção, seria possível promover a localização dos documentos, mais rápida e facilitada, frente às necessidades e expectativas dos usuários.

A questão da autonomia é abordada por Centelles Pastor (2008a) como necessária para que qualquer usuário possa localizar o que precisa sem haver a necessidade de ser acompanhado por um profissional. A autonomia comentada pelo autor se relaciona à confiança do público para realizar sua busca, que por sua vez, Jameson (2013) vincula ao nível de conforto do usuário de fazer uso da biblioteca. Assim, a autonomia na busca está relacionada com o conforto e o próprio gosto do público em estar e fazer uso da biblioteca.

Hembree (2013) relaciona a localização com a promoção da leitura. A autora discute a necessidade de pensar a ordenação de documentos nessa relação com a leitura, pois se as crianças encontram com maior facilidade os livros que buscam, elas se sentem mais motivadas a fazer uso da biblioteca e dos próprios livros. A relação feita pela autora é em decorrência de observar na biblioteca onde trabalha, que quando há muitos processos ou etapas para a busca por um livro, a criança perde o interesse e opta por usar as pequenas

coleções existentes em suas salas de aula. Essas coleções, por serem menores, tornam a busca por livros mais fácil e mais rápida.

A elaboração de um código para os documentos é posta na literatura como condição fundamental para promover a localização dos itens desejados pelo público. No manual produzido pela Biblioteca Nacional do Peru (SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS, 2005), em convênio com o Sistema Nacional de Bibliotecas desse país, o código, elaborado a partir da classificação, é situado como elemento que permite ao documento ser identificado, disponibilizado ao público, assim como retornado ao seu lugar na coleção (SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS, 2005).

Sobre a função de servir à gestão da coleção, a ordenação de documentos é abordada em relação à seleção, compreendendo por esta tanto a aquisição quanto o descarte de documentos. De um modo geral, os autores abordam como as classes e subclasses instituídas para estruturar o arranjo da coleção permitem avaliá-la quanto às suas potencialidades e deficiências e no que tange às lacunas de conhecimento perceptíveis pelo arranjo.

Destaca-se o trabalho de Baumbach e Miller (2006) que aborda como a ordenação, a qual é discutida pela classificação, e de modo mais específico pela Classificação Decimal de Dewey, subsidia os processos relativos à seleção. Segundo as autoras, ensina-se que a biblioteca da escola é um espaço que os estudantes podem confiar em termos de obter informação, mas, contraditoriamente, ainda se mantém nas estantes, livros com informações ultrapassadas. Para elas, o estudante deve ser ensinado a avaliar a informação, o que inclui verificar sua atualidade e relevância, todavia, o bibliotecário deveria se questionar primeiro do porquê algo ultrapassado está na estante. Afirmam que a biblioteca escolar deve ter sua coleção constantemente atualizada para responder às necessidades de informação dos estudantes, assim como às dinâmicas curriculares a que a biblioteca escolar está vinculada.

Baumbach e Miller (2006), partindo das classes definidas pela CDD, explicam em quais classes os bibliotecários devem ficar atentos para o processo de seleção.

Na figura 7, há um excerto do trabalho com algumas das classes apontadas pelas autoras para avaliação:

Figura 7 – Avaliação da coleção pelos tópicos da CDD. Excerto do trabalho de Baumbach e Milller (2006)

Primary Dewey Number	Weeding Topic	Primary Dewey Number	Weeding Topic
001.9	Curiosities and Wonders	305.4	Women's Issues
004	Computer Science	321.8	Democracy
025	Libraries and Librarians	322	Terrorism
170	Moral Education	323	Civil Rights
200	Religion	324	Presidential Elections
301	Black History	325	Immigration
302	Conflict Management	330	Personal Finance

Fonte: (BAUMBACH; MILLER, 2006, p. 24).

As autoras explicam quais questões devem ser verificadas em cada tópico da Classificação Decimal de Dewey. Exemplificando dentre os tópicos da Figura 7, no tópico 305.4, relativo às questões sobre mulheres, as autoras abordam que, em muitas bibliotecas, títulos como *All you can knit and Crochet for*, em tradução literal “Tudo o que você pode fazer de tricô e crochet”, até livros de carreiras como “*What can she be?*”, em tradução literal “O que ela pode ser?”, ainda são mantidos nas coleções em seções cujos temas seriam as mulheres. Deste modo, livros como os mencionados reproduzem estigmas e estereótipos sobre o papel da mulher na sociedade, os quais são pautados por um viés machista.

O plano de ordenação subsidia a devida instrumentalização do processo, por meio da qual a avaliação dos documentos pode ser realizada em consideração a parâmetros tipológicos, temáticos e ideológicos para a seleção de documentos mais facilmente visibilizados e operacionalizados.

Pelas análises expostas, verifica-se que o processo de ordenação de documentos é amplamente considerado por sua função de promover leituras da coleção para nortear a navegação do público. A partir disso, o público pode conhecer a coleção e os tipos de conhecimentos promovidos pela biblioteca escolar. A ênfase nessa função do processo reverbera as formas abordadas para concebê-lo na biblioteca, como se demonstra em sequência. Por considerarem o método classificatório como o único possível para estruturar um arranjo, no qual a navegação é possível de ser realizada, muitos dos autores dos trabalhos analisados abordam suas soluções subsidiados por esse método.

5.2 MODOS DE CONCEBER A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS: A NAVEGAÇÃO PELO MÉTODO CLASSIFICATÓRIO

A escolha dos métodos está atrelada às características dos documentos e ao tipo de leitura que se espera promover frente à coleção e aos modos de acessá-la pela navegação.

Na literatura analisada, o método classificatório é amplamente considerado como método principal para ordenar os documentos, sendo o mais viável para promover na coleção, uma estrutura ao arranjo da coleção, que possibilite a navegação por ela e pelo espaço. Ao ser classificatória, a estrutura do arranjo é considerada como mais intuitiva ao público da biblioteca escolar em relação às suas especificidades. O método cronológico e o alfabético são abordados como métodos secundários que subsidiam a ordenação de documentos a partir da estrutura classificatória instituída antes.

Percebe-se que a forma tomada para estabelecer a ordenação de documentos parte em grande medida da estrutura geral estabelecida no número de chamada. Podemos atribuir a escolha, ao conhecimento de este ser o único modelo possível para estabelecer uma ordem aos documentos, o qual, conseqüentemente, permite estruturar o arranjo classificatório que se considera como mais interessante ao público. Deste modo, a partir do número de classe, se atribui uma notação do autor ou do título, para permitir a disposição dos documentos de forma alfabética no interior das classes. Postas essas considerações, explora-se nos parágrafos seguintes como se dá a abordagem aos três métodos de modo mais detalhado, no âmbito da produção em Biblioteconomia escolar sobre o tema.

As poucas menções ao método cronológico discutem seu uso para as coleções de periódicos, cujos exemplares, após serem ordenados alfabeticamente pelo título do periódico, são sequenciados em ordem cronológica de publicação. Fora esse uso, o método cronológico não é abordado como possibilidade para estruturar o arranjo principal da coleção. Atribuímos que isto ocorre em decorrência de duas situações, a primeira, a falta de exploração e conhecimento do método para considerar em quais situações ele poderia ser interessante ao público, a despeito daquele uso mais comum junto aos periódicos; a segunda, a ampla compreensão no campo de que, para a ordenação ser realizada com sentido e coerência para um público, ela precisa ser feita em um arranjo classificatório, sendo a cronologia e alfabetação métodos essencialmente secundários.

O método alfabético é amplamente considerado como método secundário para a ordenação de documentos. A adoção do método é especialmente debatida para o uso em as coleções de ficção, as quais, após serem dispostas em classes correspondentes ao tema, são dispostas alfabeticamente a partir do sobrenome do autor. A razão da alfabetação a partir desses atributos não é explorada na literatura em análise, pois a única justificativa encontrada é a de que esse uso do método permite o agrupamento dos documentos de um mesmo autor, ao menos em relação aos ficcionais. Todavia, essa justificativa nos indica menos uma razão para a escolha do método e mais uma consequência de seu uso. Ou seja, não se questiona o porquê agrupar os documentos por autor, e em que medida essa forma de ordenação é relevante ao público, apenas se considera que é.

O método classificatório é discutido a partir do uso dos sistemas de classificação bibliográfica, usualmente, abordando-os com a necessidade de adaptá-los às linguagens empregadas pelo público infantil e juvenil. De um modo geral, as discussões sobre os sistemas de classificação bibliográfica são desenvolvidas sob dois aspectos: deve ser de fácil compreensão ao público e os sistemas adotados devem ser convergentes com aqueles utilizados em outras bibliotecas. Este segundo objetivo é pautado na justificativa da possibilidade de promover junto ao público sua familiaridade com outras bibliotecas.

Dentre os sistemas de classificação bibliográfica discutidos, um que se destaca é a Classificação Decimal de Dewey (CDD). Os autores, ao defenderem o uso da CDD, argumentam a favor de sua estrutura que se assemelha ao currículo escolar, para o qual a biblioteca escolar serve. A compreensão de currículo aqui é a de tomá-lo como a estrutura de disciplinas ministradas em sala de aula. A despeito dessa justificativa para o uso da CDD, Aubuchon (2013) a questiona quando indica como o sistema não reflete os relacionamentos interdisciplinares e entre os próprios conhecimentos de uma disciplina que são feitos em sala de aula. Desta forma, o suporte ao currículo pelo arranjo conforme a estrutura da CDD não seria algo coerente.

A segunda justificativa para o uso da CDD está relacionada ao fato de ser comumente utilizada em bibliotecas de todo mundo, tanto escolares quanto de outros tipos. Nesse sentido, tal como Brisco (2004) aponta, o argumento é de que a CDD é universal e o aluno, ao aprender sobre ela e sua estrutura, torna-se capaz de utilizar qualquer biblioteca que ele venha a frequentar. De forma associada, em razão desse amplo uso, é argumentado que o instrumento é constantemente atualizado, o que o torna apto para atender às necessidades do mundo de hoje, ainda que, por vezes, sejam necessárias algumas adaptações às necessidades locais vinculadas aos contextos específicos de cada biblioteca.

Como pondera Harris (2013), a CDD é limitada ao universo branco, anglo-saxônico, protestante e masculino, e dessa forma, as constantes atualizações das quais as bibliotecas poderiam se beneficiar ao adotar a CDD tornam-se questionáveis, pois elas reforçariam aquelas concepções de mundo, pois são nelas que a CDD, estruturalmente, é baseada culturalmente.

De forma complementar, em documentos produzidos no Canadá, acerca da constituição das bibliotecas escolares em consideração à promoção da apropriação da cultura indígena, são apontadas questões semelhantes àquelas discutidas por Harris (2013). Em especial no documento elaborado pela Federação Canadense de Associações Bibliotecárias (CANADIAN FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS, 2017), discute-se, dentre outras questões, como as escolhas em torno de sistemas de classificação, da

sinalização, e da espacialização, influenciam em como a biblioteca reproduz padrões culturais vinculados à cultura ocidental, em especial, a europeia. Em especial aos usos feitos da Classificação Decimal de Dewey (CDD) e o Cabeçalho de Assuntos da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos (LCSH) esses sistemas impedem o acesso a materiais escritos por e sobre pessoas indígenas, e esses sistemas refletem uma estrutura de organizar o conhecimento, a qual é incompatível com as formas de organização de conhecimento dos indígenas. Os primeiros são hierárquicos, reducionistas e lineares, enquanto os segundos partem de uma lógica de relacionamento dos saberes de ordem holística e multidimensional.

Outro problema também mencionado é o do sistema numérico utilizado na CDD, que a tornaria de difícil compreensão ao público escolar, em razão de muitos estudantes atendidos pela biblioteca escolar ainda estarem aprendendo sobre os números decimais. Não apenas por ser numérico e decimal, os sistemas também são considerados como pouco intuitivos para o público da biblioteca escolar, por apresentarem conceitos e relações entre eles, que são ambos ultrapassados para que uma criança consiga compreender seus sentidos e se apropriar da proposta de ordenação estabelecida com base neles.

Gibson (2011) aponta, por exemplo, como não é óbvio para uma criança compreender nas coleções de não-ficção uma sinalização indicando “000-099 – Generalidades”, e Kaplan *et al.* (2013) aborda como é pouco explicativo para uma criança o porquê de os temas relativos à cozinha estarem em uma classe de tecnologia.

A respeito do problema de sentido – ou a falta dele, para o público infanto-juvenil -, Pendergrass (2013) sugere que, nestes casos, o uso de símbolos e cores seriam suficientes para representar as classes e as notações da CDD. A autora ainda sugere o uso de pôsteres e marcadores de livros, entre outros recursos de sinalização para tornar a estrutura da CDD adotada na biblioteca mais compreensível pelos estudantes.

Percebe-se que, mesmo a autora considerando a adoção de recursos de sinalização, os problemas estruturais da CDD, que refletem em problemas para estruturar o arranjo da coleção, não são corrigidos, mas disfarçados pela sinalização.

Outro problema também discutido a respeito do uso da CDD é o de sua inadequação às coleções de ficção, as quais ficam apenas sobre algum agrupamento, formando uma classe com muitos livros desse tipo. Kaplan (2013) contrapõe esse problema ao apontar que a CDD nunca foi produzida com o intuito de arranjar esse tipo de material, logo, não se justifica desqualificar o instrumento por não cumprir uma função que ele nunca visou quando produzido.

Cabe destacar, a despeito dessa consideração da autora, que a CDD foi elaborada visando sim todos os tipos de documentos, ainda que haja certa ênfase no conhecimento

científico ou acadêmico, considerando que se estrutura em disciplinas desse âmbito. Mas Dewey (1876) não propõe um sistema para livros restritamente acadêmicos, mas é genérico ao apontar a utilidade do sistema para ordenar livros e panfletos, sem especificar os tipos de conteúdo desses materiais. Ademais, a própria navegação nessa primeira edição da CDD (DEWEY, 1876), nos permite que já haviam classes para materiais de literatura e de romance no sistema.

De todo modo, Kaplan (2013) aponta que para as coleções de ficção, outros sistemas estruturados por gênero, nível de leitura, entre outros, foram e podem ser elaborados para trabalhar melhor com esse tipo de material. Nesse sentido, o que a autora parece defender é um uso da CDD para a coleção como um todo, a exceção da seção de literatura ficcional, a qual pode ser classificada por outro sistema mais adequado.

De um modo geral, como forma de escapar às lógicas restritas de sistemas de classificação bibliográfica, como a CDD, ou ainda como forma de adaptar a linguagem utilizada nesses sistemas, três formas são discutidas como alternativas para constituir a classificação, a saber, uma proposta abordada como “classificação por cores”, outra por gênero ou tema, e uma outra por níveis de leitura. Como será verificado, as duas primeiras de certo modo estão muito relacionadas, constituindo em muitos casos uma única proposta ao considerar determinados temas e indicá-los por cores.

A questão relevante ao tratar as escolhas por sistemas alternativos à CDD deveria ser identificar em que medida, por exemplo, uma classe de literatura infantil, ou de poesia, romance, ou outra, promove sentido ao público que faz uso da coleção e navega por ela em busca por documentos. No caso do uso de cores como recurso para sinalização, independentemente da ordem estabelecida entre elas ou dos atributos que representam, as cores não resolvem os problemas estruturais das classes, ou dos tipos de atributos e métodos adotados. A proposta de ordenação de documentos deve ser estabelecida considerando a totalidade do processo e de seus métodos, e de quais atributos melhor respondem por tais concepções conforme os objetivos institucionais. A apreensão do sentido pelo processo se pauta primeiro em quão coerente ele está estruturalmente, e não nas escolhas sobre quais cores utilizar para cada classe ou agrupamento.

As adaptações de sistemas de classificação pelo uso de cores acompanham também o problema conceitual de considerar que a biblioteca escolar estaria fazendo uso de uma classificação por cores, quando o que se tem é o emprego de um recurso de sinalização por cores para as classes de um sistema de classificação. Deste modo, pode haver sinalização por cores, não classificação por cores. Efetivamente, uma classificação por cores seria aquela em que a cor do documento é considerada como atributo para constituir as classes para agrupar os documentos.

Apenas como exemplo, no sistema proposto por Pinheiro (2009), conforme a Figura 8, apresentada abaixo, o arranjo da coleção não se torna mais ou menos coerente em razão da cor amarela representar a classe de literatura infantil, ou se essa cor fosse utilizada em outro lugar, por exemplo, para representar a classe de ficção.

Para Pinheiro (2009), o uso de cores torna a biblioteca mais viva, colorida e os alunos se sentem mais curiosos pelos livros e por sua leitura. Na proposta apresentada em pesquisa da autora junto a Sachetti (PINHEIRO; SACHETTI, 2004; PINHEIRO, 2009), a escolha das cores na classificação é justificada por permitir estabelecer uma linguagem mais compreensível ao público da biblioteca escolar do que os sistemas de classificação bibliográfica, tais como a CDD e a CDU. O sistema proposto segue na Figura 8:

Figura 8 – Sistema de Classificação com o uso de cores. Proposta de sistema por Pinheiro e Sachetti (PINHEIRO; SACHETTI, 2004; PINHEIRO, 2009)



Fonte: (PINHEIRO, 2009, p. 170).

De forma complementar ao trabalho de Pinheiro (2009), Araújo e Souza (2012) defendem a proposta de uma classificação em cores, em detrimento do uso de sistemas como a CDD e a CDU, sob a justificativa de que os últimos foram concebidos para uso de um público adulto, e que mesmo para este, a busca a partir desses sistemas, os quais utilizam letras, números e símbolos para constituir a ordenação, já se torna difícil e enfadonha. No caso do público infantil, suas especificidades não foram sequer consideradas naqueles sistemas, e se para os adultos de hoje a busca é difícil, para as crianças, as

dificuldades podem ser maiores, levando-as a se distanciarem da biblioteca (ARAÚJO; SOUZA, 2012).

Deste modo, Araújo e Souza (2012), com base em Modesto Farina, pelo trabalho “Psicodinâmica das cores em comunicação”, reforçam a proposta de Pinheiro (2009), complementando com uma explicação acerca dos sentimentos e sensações que as cores adotadas no sistema podem despertar nas pessoas que, de algum modo, promoveriam o sentido das cores e do conteúdo da seção que cada uma delas representa:

Amarelo (do latim *Amaryllis*): é a cor que se espalha em todas as direções, despertando sensações afetivas que vão da esperança ao egoísmo;

Azul (do árabe *Lázúrd*): é a cor que desperta a sensações de leveza, viagem afeto, intelectualidade, serenidade, uma vez que está associada à imagem do céu, do infinito;

Rosa: por ser uma cor que transita entre o vermelho e o magenta, está diretamente associado ao universo feminino, representando ainda aspectos relacionados com o amor;

Preto (do latim *Niger*): é uma cor “expressiva e angustiante”. Quando combinado com outras cores origina sensações alegres, porém por si só está muito associado ao pessimismo, tristeza, dor, melancolia, opressão;

Vermelho (do latim *Vermiculus*): é uma cor que representa o encontro, aproximação. Desperta sensações associadas à paixão, coragem, intensidade, excitação, como também a vulgaridade, ira, agressividade, barbarismo, ou seja, a Emoção;

Laranja (do persa *Narang*): é a cor que expressa o fogo. Assim, tal cor relaciona-se a aspectos de força, euforia, energia, tentação, prazer;

Roxo (do latim *Russeus*): é uma cor que está associada à fantasia, mistério, grandeza, misticismo, espiritualidade, delicadeza, calma;

Marrom (do francês *Marron*): a cor está relacionada com o pesar, melancolia, resistência, vigor. (ARAÚJO; SOUZA, 2012, p. 131-132, grifos dos autores).

Os autores complementam que junto aos sistemas de cores, aos livros seriam acrescidos os seus números de classificação pela CDD, seguida de uma notação do autor pelo uso das tabelas de Cutter.

Em específico à discussão de Araújo e Souza (2012), infere-se que há um entendimento dos autores quanto as limitações da CDD e da CDU, todavia, por não se compreender outras formas de ordenar, interessantes às características da biblioteca escolar, a resposta encontrada é adotar o modelo do número de chamada, mesmo com as limitações da base classificatória da CDD, esperando que as cores possam superá-las. Assim, ao verificar a dificuldade de individualizar os documentos nas grandes classes temáticas instituídas “pelas cores”, o resultado proposto por Araújo e Souza (2012) é retornar ao modelo do número de chamada, já que é único verificado como possível para responder à ordenação de documentos.

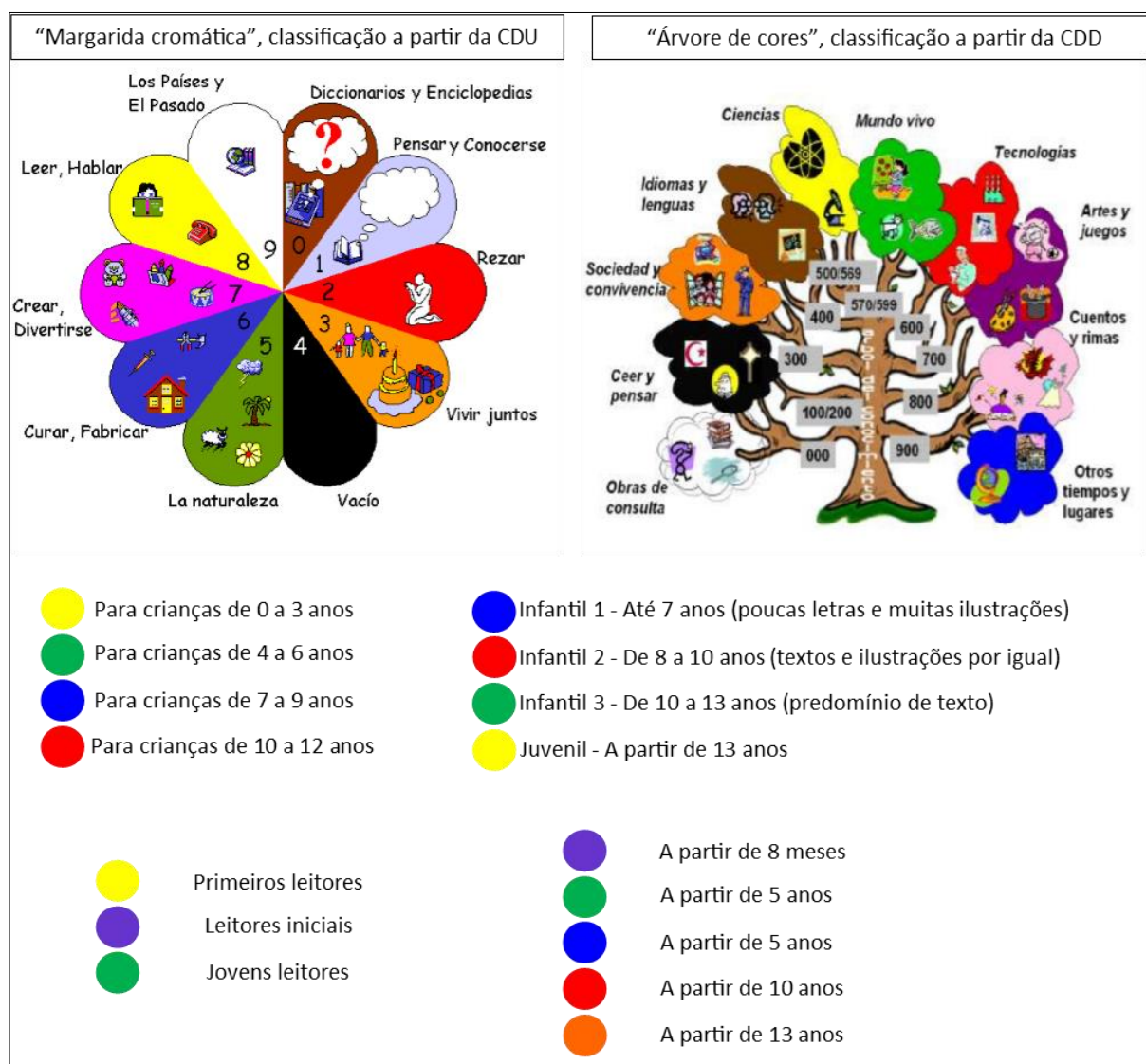
Ademais, considera-se que a opção das cores segundo aqueles sentimentos pode ser uma escolha interessante desde que os documentos agrupados nessas categorias tratassem desses sentimentos. Deste modo, os tipos de sensações que um determinado

livro pode trazer, ou discutir enquanto temática, poderia ser um critério para constituir a ordenação, empregando cores correspondentes aos sentimentos para sinalização.

Complementa à problemática dos sistemas de cores, o trabalho de Ubillo Venegas (2005) que discute estes sistemas e propõe também um sistema próprio. A autora identifica uma série de propostas de indicação de cor para uma classe da CDD ou da CDU, ou ainda representativa de algum gênero ou tema. A autora critica a falta de uma mínima padronização na escolha das cores, ou dos níveis de leitura, utilizados para indicar a classificação de livros em bibliotecas escolares. Nesse sentido, ela aponta como a CDD e a CDU possuem critérios semelhantes e unificados para estruturar as classes de modo, tendo em vista tornar mais fácil o acesso às coleções pelo público entre as bibliotecas que fazem usos desses sistemas. Sendo assim, seria coerente que as adaptações realizadas para as bibliotecas escolares, considerassem também a unificação dos critérios para a escolha das cores ou das indicações de livros por faixas etárias, promovendo com isto esse intercâmbio do público entre diferentes bibliotecas sem grandes dificuldades.

Na Figura 9, em sequência, essa falta de padronização é notável pelos exemplos indicados pela autora, não apenas nos usos das cores, mas dos modos de instituir níveis de leitura, corroborando a nossa observação anterior acerca de que não é a cor que torna a classificação mais ou menos coerente, pois se fosse o caso, em toda biblioteca, cujo uso fosse a CDD, por exemplo, as mesmas cores sinalizariam as mesmas classes, uniformizando os sistemas de sinalização por cor.

Figura 9 – Propostas de sistemas de sinalização por cores e níveis de leitura, conforme Ubillo Venegas (2005)



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Ubillo Venegas (2005).

Outra solução que se encontra além das cores é a elaboração de ícones representativos dos temas utilizados para estruturar o arranjo dos documentos. Um dos sistemas localizados na literatura foi o METIS, discutido no trabalho de Kaplan *et al.* (2013).

Antes de adentrarmos em maiores explicações sobre o METIS, cabe destacar a consideração dos autores a respeito da importância de discutir os modos de ordenar os documentos, constituindo estes de forma intuitiva para promover a navegação do público da biblioteca escolar. Deste modo, a despeito das considerações de que a ordem dos documentos é uma questão secundária ou de menor importância, Kaplan *et al.* (2013) discutem que os sujeitos têm duas formas de fazer a pesquisa por documentos, pelo catálogo ou pela navegação no espaço. Se de um lado, tudo o que o usuário precisar for de

um sistema que o permita fazer a busca em um catálogo, que dará a ele um número de chamada para localizar um livro, as bibliotecas não precisam de nenhum sistema que classifique por assunto, pois apenas ordenar os documentos pelo critério de aquisição seria suficiente. Posto isto, os autores se perguntam o porquê de classificar por assuntos, e como resposta, Kaplan *et al.* (2013) se fundamentam na consideração de Fosket (1996⁵⁸), em que esse autor descreve a importância de uma classificação por assunto está por permitir ao usuário, que não teria uma questão definida para a busca precisa nos catálogos, a navegação pela coleção até encontrar aquilo que procura, mas não consegue expressar.

Posto isto, o sistema proposto por Kaplan *et al.* (2013), o METIS, visa adequar a organização do acervo às linguagens do público e suas formas de construção de sentido, tanto das crianças já alfabetizadas quanto daquelas ainda em processo de alfabetização, tendo como atributo os assuntos dos documentos. A Figura 10 apresenta a estruturação básica do METIS⁵⁹.

⁵⁸ FOSKET, A. C. **The subject approach to information**. 5. ed. Londres: Library Association. 1996.

⁵⁹ As informações detalhadas do sistema, assim como a composição do código de localização como um todo, estão disponibilizadas em: <https://sites.google.com/site/metisinnovations/home>. Acesso em: 31 dez. 2019. Os autores apresentam as categorias e os conteúdos que abrangem cada uma, assim como os símbolos utilizados representativos de cada categoria a serem fixados nas etiquetas dos livros.

Figura 10 – Esquema geral do sistema de classificação METIS

A.  Facts	A.  Concepts	B.  Machines	C.  Science	D.  Nature	E.  Animals	F.  Pets
G.  Making Stuff	GH.  Arts & Crafts	H.  Arts	I.  Sports	J.  Ourselves	K.  Community	L.  USA
M.  Countries	N.  Languages	O.  Traditions	P.  Tales	Q.  Roses are red, Verse	R.  Humor	S.  Mystery
T.  Adventure	U.  Scary	V.  Graphic	W.  Memoir	X. FICTION* Y. BEGINNING FICTION* Z. MIDDLE FICTION*		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Kaplan et al. (2013).

* Não há ilustrações explícitas à estas seções.

Conforme explicam Kaplan *et al.* (2013), o sistema em si foi definido visando ser utilizado na realidade da biblioteca em que eles atuavam, mas o sistema é flexível e permite intervenções e adaptações para uso em outros sistemas.

De modo semelhante ao trabalho de Kaplan *et al.* (2013), em termos da busca em constituir um sistema mais intuitivo ao público a partir da temática dos documentos, Agustín-Lacruz, Fujita e Terra (2014) mencionam a proposta da classificação por centros de interesse. Os centros de interesse constituem uma proposta cujo objetivo é o de atender às necessidades locais, constituindo a partir disto um arranjo classificatório com base nas formas de busca do público da biblioteca e dos objetivos desta. Desenvolver uma classificação por centros de interesse não tem como propósito a universalização ou padronização de um modelo, mas de constituir antes uma biblioteca que tenha sentido ao seu público (AGUSTÍN-LACRUZ; FUJITA; TERRA, 2014).

Por fim, quanto às propostas de classificação pelo gênero/tema, adota-se classificações semelhantes às formas de livrarias, o que tem implicações não apenas na classificação, mas também nas estratégias de sinalização e espacialização.

Para propor o sistema METIS, discutido antes, Kaplan *et al.* (2013) verificaram outros sistemas para ordenar os livros pelo gênero/tema na biblioteca que atuavam. Dentre eles, localizaram o BISAC, sigla para *Book Industry Standards and Communications*, proposto por livreiros para ser utilizado em editoras, livrarias, entre outras instituições da indústria do livro. No que diz respeito ao uso do sistema para a ordenação de documentos, Kaplan *et al.* (2013) mencionam que o sistema se servia do método alfabético, instituído pela indicação aos livros e pelo espaço, das palavras correspondentes aos seus agrupamentos. Esses agrupamentos eram tomados em ordem alfabética, e a partir deles era possível atribuir um código de identificação para o documento.

Em consulta ao *site* da empresa produtora do BISAC⁶⁰, eles descrevem o BISAC como uma lista de cabeçalho de assuntos, e pela combinação desses assuntos é possível atribuir um código de nove caracteres alfanuméricos ao documento, que é indicativo do agrupamento temático que o item se encontra. Desse modo, um documento genérico sobre viagens no sul dos Estados Unidos, tem como código o TRV025070, que representa:

TRV000000 *TRAVEL* (viagem)
 XXX025000 *United States* (Estados Unidos)
 XXX025070 *United States / South* (Estados Unidos / Sul)⁶¹

O sistema BISAC, quando trabalhado para a ordenação de documentos, desenvolve-se usualmente pelo lado nominal e não pelo código alfanumérico. Este código funciona menos como um número de chamada de um documento para o público localizá-lo, e mais como identificador do assunto do documento, para o uso de uma empresa, seja esta uma livraria ou uma editora. Ademais, o BISAC é um sistema padronizado que visa unificar o intercâmbio de informações entre as empresas da indústria do livro.

Como dito, o BISAC é identificado pela empresa que o gere, enquanto uma lista de cabeçalhos de assuntos, logo, os termos são dispostos em ordem alfabética. Em decorrência dessa configuração que, Kaplan *et al.* (2013) abordam não terem considerado o sistema viável para implementar na coleção da biblioteca em que trabalhavam. Os autores mencionam como os livros de aventura (*adventure*) ficariam ao lado dos de animais

⁶⁰ BISG. **BISAC Subject Codes FAQ**. Disponível em: <https://bisg.org/page/BISACFAQ>. Acesso em: 13 jan. 2020.

⁶¹ A listagem completa com todos os cabeçalhos se encontra disponível em: <https://bisg.org/page/BISACEdition>. Acesso em: 13 jan. 2020.

(*animals*), que por sua vez, estariam ao lado dos livros de arte (*art*), e assim por diante. Nesse sentido, os agrupamentos dos documentos não seguiriam uma lógica de relação entre os assuntos, e a navegação pela coleção, a partir do BISAC, seria pouco intuitiva aos modos de busca do público da biblioteca escolar em que os autores atuavam.

Kaplan (2013) discute a ineficiência dessas propostas de ordenação baseadas nos modelos de livrarias. A autora aborda que muitos dos defensores desse tipo de sistema apontam que o seu problema em inviabilizar a busca por documentos específicos poderia ser solucionado via sinalização. Todavia, continua a autora, o uso da CDD, sobre o qual ela é favorável, não torna inviável o uso de sinalização; ao contrário, há diversas possibilidades de sinalização que tornam mais apreensíveis os sentidos da CDD.

Brisco (2004) também é crítica aos modelos de livrarias adotados em bibliotecas escolares, pois os primeiros não visam promover um acesso autônomo aos documentos como as bibliotecas objetivam. Pelo contrário, os modelos de livrarias visam promover a necessidade do cliente em consultar um funcionário, o que pode aumentar as possibilidades que uma venda ocorra (BRISCO, 2004). Ademais, a autora pontua que os problemas das classificações das livrarias são claramente perceptíveis pelo excesso de sinalizações existentes nesses espaços e na falta de sentido entre as relações de proximidade ou distância entre as classes temáticas instituídas às coleções.

Ao lado dos sistemas de cores e dos sistemas de classificação temática por gênero/assunto, há uma terceira proposta cuja base é o que se denomina como níveis de leitura. O trabalho de Houston (2008) descreve como usualmente esse tipo de sistema é estruturado, de tal modo que a autora é favorável ao uso.

Na proposta da classificação por níveis de leitura, a localização dos documentos é marcada por círculos coloridos em que cada cor representa um nível de leitura, que é sinalizado por uma indicação no documento e nas estantes. Para definir aos estudantes em qual nível de leitura eles se adequavam, são utilizados softwares de avaliação, nos quais os estudantes passam por testes e a partir destes acumulam pontos para avançar de nível. O usuário só pode retirar os livros cujo nível de leitura corresponda ao seu próprio nível, o qual foi identificado antes conforme o software de avaliação. Segundo a autora, sua razão por preferir esse tipo de sistema reside em como ele corresponde às necessidades e capacidades do público, já que se pauta em promover o acesso apenas ao que potencialmente o público pode compreender (HOUSTON, 2008).

Dentre os problemas mencionados pela autora, e também discutidos em Pappas (2004), acusa-se que os sistemas de níveis de leitura contam com a avaliação dos usuários por meio de *softwares*, mas estes são imprecisos para esse tipo de avaliação. De modo mais amplo, o uso desse critério para classificar os documentos é considerado inadequado,

pois promove junto ao público o sentido da biblioteca como um lugar de aprender a ler, em que o usuário compete constantemente consigo e com os outros para alcançar níveis de leitura mais altos. O que se aponta em Pappas (2004) é que a biblioteca deve ter a função não de ensinar a ler, mas de promover motivos para que o público queira ler.

Ademais, instituir níveis de leitura se assemelha mais às práticas de censura, tal como mencionadas antes, e menos como uma forma de mediar o acesso à coleção ao indicar o nível de leitura de um documento, mas que ainda permita ao usuário não considerar essa indicação e fazer suas próprias escolhas.

Como verificado, constituir percursos de navegação pela coleção, que sejam intuitivos e permitam a autonomia em relação aos usos feitos do público, é o que norteia as propostas para constituição da ordenação de documentos. Do lado do uso consensual do modelo do número de chamada, oportunizado pela Classificação Decimal de Dewey (CDD), outras soluções ainda se fazem de estruturas similares ao modelo, mesmo que partindo de discursos que querem se afastar dos modos de tradicionais de ordenar os documentos. Deste modo, muitas das soluções constituem o elemento correspondente ao número de classe, mas não consideram os fundamentos do método classificatório, ou dos outros métodos possíveis para constituir a atividade, o alfabético e o cronológico. Esses fundamentos, se considerados, poderiam subsidiar a proposição de soluções mais criativas e efetivas para responder pelo processo em consideração às necessidades do público escolar e do objetivo das bibliotecas escolares.

5.3 OS SENTIDOS DOS DOCUMENTOS E DA BIBLIOTECA ESCOLAR PELO ESPAÇO

Os modelos antigos de bibliotecas, amparados em concepções de disciplina, deixaram algumas marcas nos modos em que os espaços das bibliotecas escolares hoje são constituídos. As estratégias de sinalização e espacialização podem reforçar práticas medievais de gestão de bibliotecas, instituindo nas bibliotecas escolares espaços, objetos, símbolos que remetem às instâncias de vigilância, normalização e exame presentes em dispositivos disciplinares.

Ao desenvolver o espaço da biblioteca como um espaço de disciplina, as crianças, e os estudantes de modo geral, são postos como objetos de controle pelo bibliotecário. Nesse contexto, os processos de mediação da biblioteca, como o de ordenação de documentos, criam estruturas para o acesso aos documentos pelo público, em que estes são considerados apenas como receptores que devem se adaptar aquilo que foi imposto pelo bibliotecário.

De outro modo, a biblioteca escolar pode vir ser um dos primeiros espaços em que as crianças são estimuladas a desenvolver sua autonomia (JOHNSTON; MANDEL, 2014), portanto, pensar em como as estratégias de sinalização e espacialização são desenvolvidas, influencia se a biblioteca escolar irá promover essa visão positiva de autonomia e liberdade, ou reforçar aquele pensamento da biblioteca como lugar restritamente disciplinar. Essas experiências com as bibliotecas e seus espaços, influenciam a percepção das crianças acerca das bibliotecas de um modo geral, para além da escolar onde elas frequentam inicialmente. Deste modo, se as experiências vividas nesses espaços são de frustração, intimidação e desamparo, o imaginário constituído a respeito das bibliotecas será de lugar disciplinador, reverberando a vontade do público em estar em outras bibliotecas em outras ocasiões fora da escola.

No que tange à sinalização, a literatura analisada situa amplamente a relevância desse processo para subsidiar aos estudantes e professores a orientação pelo espaço da biblioteca, compreendendo a estrutura da mesma e seus sentidos. A respeito desses sentidos, os usos da sinalização também são situados quanto às possibilidades de promover a inclusão dos grupos socialmente minoritários, ao estabelecer uma linguagem, pela sinalização, que comunique esse sentido. Desse modo, demarca-se, por exemplo, o uso de sinalizações referentes ao público LGBT (KNAPP, 2018) e aos povos indígenas (DUMUND; MEFFERT, 1972), como modo de indicar as estantes em que há autores ou trabalhos das temáticas referentes a esses grupos.

A espacialização compreende a distribuição espacial de documentos, mobiliário e setores da biblioteca. Dos trabalhos levantados, a grande maioria discute a respeito da setorização das bibliotecas escolares, em termos de quais setores são relevantes e de quais atividades deveriam ser promovidas neles para se alcançar os objetivos deste tipo de biblioteca.

Desse modo, é mencionada a importância de setores como o de referência, de espaços diferentes para leituras em grupo, em silêncio e individual, e de setores para o processamento técnico, em que os processos de organização da informação seriam realizados, sendo discutidos nesse âmbito especialmente os processos relativos à classificação e catalogação. Ainda, é mencionada a importância da biblioteca como um todo em ser um espaço aberto e flexível para que a criança possa se movimentar como queira, com maior liberdade para realizar suas ações; também é abordada a necessidade de setores nos quais possam ocorrer diferentes atividades em que o público possa interagir com diferentes recursos. Em certa medida, essas discussões abordam o espaço da biblioteca como próximo ao espaço de uma sala de aula ou de uma oficina, em que o público da biblioteca escolar possa realizar uma série de atividades com o fim de empregar

os conhecimentos construídos em momentos anteriores, criando objetos úteis, como tecnologias, maquetes, pinturas, entre outros.

Destaca-se dentre os trabalhos acerca da espacialização, Cesari (2014) aborda como a disposição dos elementos no espaço da biblioteca, entre objetos e setores, pode favorecer a socialização dos estudantes, em especial dos adolescentes. A importância destacada pela autora ao espaço da biblioteca escolar decorre de verificar como que historicamente, tal como discorreremos antes, as bibliotecas de um modo geral desenvolveram seus espaços para limitar as conversas e os relacionamentos entre os estudantes. Todavia, esses tipos de interações, continua a autora, são importantes aos estudantes, que estão em uma fase de compreender a si mesmos e de como se relacionar seus pares, e com estes se relacionam e se reafirmam.

Ainda, a autora relaciona como as relações sociais, a depender de como são desenvolvidas, interferem no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Em sua pesquisa, ela aponta que a partir de relacionamentos saudáveis, os estudantes tendem a desenvolver melhor autoimagem acerca de seu valor, interferindo, por consequência, em como se desempenham academicamente. De modo contrário, se as relações são ruins, de modo que os estudantes têm dificuldades em formar conexões com outros, eles tendem a ter um comportamento negativo, prejudicando em como se apropriam das lógicas do espaço escolar como todo, e de seu interesse por esse espaço (CESARI, 2014).

Sendo assim, Cesari (2014) destaca o papel da biblioteca escolar em favorecer que relacionamentos interpessoais saudáveis possam ocorrer em seu espaço, conforme os modos que ele é planejado, assegurando que os modos que este foi historicamente configurado em torno da disciplina, não se perpetue restringindo as interações entre os estudantes.

Na realidade brasileira, a maior parte das bibliotecas escolares não envolve o planejamento prévio da arquitetura do espaço da biblioteca e do prédio onde ela será abrigada de modo que melhor responda aos seus objetivos. Esta observação é corroborada pela pesquisa de Campello *et al.* (2013), cuja análise de diagnósticos realizados em bibliotecas escolares de diferentes estados do Brasil, no que tange ao espaço físico, indicavam que a biblioteca era localizada em espaços próximos às salas de aula, outras lotadas em lugares compartilhados com setores, como a administração, salas de arte, farmácia, almoxarifado, xerox, sala de professores, salas de descanso, entre outros.

Desta forma, há a necessidade de se pensar em como elaborar o espaço da biblioteca, distinguindo-a das salas de aula, em que a distribuição dos elementos no espaço

reflete o objetivo de realização de atividades de cunho didático e disciplinar. De maneira semelhante, Richter (1988, p. 447, tradução nossa⁶²) explica que

A imagem que a biblioteca dá na entrada pode ser desfavorável ou encorajadora, a primeira normalmente sendo irreversível. Se a primeira abordagem é a de uma sala de trabalho onde mesas e cadeiras estão enfileiradas sob o atento olhar do bibliotecário, o efeito de restrição será mais forte do que se uma sala de leitura e discussão for descoberta oferecendo quadinhos, revistas de relaxamento e livros de bolso.

Johnston e Mandel (2014) pontuam que, atualmente, tem ocorrido muitas discussões a respeito de como estabelecer ambientes online ou em rede, que sejam familiares ao uso de crianças e adolescentes. Com isto em mente, é situada a necessidade de desenvolver habilidades espaciais junto ao público, para promover a navegação e a busca por informação nesses ambientes de forma independente. Por outro lado, as interações do público que são externas a esses ambientes online, têm sido ignoradas, assim como as habilidades de navegação promovidas junto ao público nesse âmbito. Esse movimento feito no campo é contraditório visto que as pessoas realizam práticas de busca por informação para construção de conhecimento em diferentes espaços, conforme as estruturas elaboradas neles. Deste modo, discutir a constituição dos diferentes espaços de uso qualificado de informação, como das bibliotecas escolares, deveria ser uma preocupação do campo não exclusiva no que tange a constituição de espaços de navegação online (JOHNSTON; MANDEL, 2014). Deste modo, as autoras compreendem que enquanto os espaços de busca por informação não foram exclusivamente em rede, por consequência, deve-se buscar desenvolver habilidades para a navegação nos diversos espaços de uso de informação do mundo.

Esse conjunto de habilidades, as autoras reconhecem enquanto *spatial literacy*, cuja tradução livre se aproximaria da ideia de letramento ou competência espacial, a qual é promovida pelas bibliotecas ao instituir *wayfindings*, ou modos de navegação (JOHNSTON; MANDEL, 2014). Para promover o desenvolvimento junto ao público sobre seus modos de navegação no espaço, a biblioteca pode estabelecer meios e formas de auxiliar os desenvolvimentos desta competência, tanto no que se refere à navegação pelo espaço quanto à própria busca por informação, que por sua vez envolve os acervos e processos documentários realizados sobre eles. A sinalização é uma ferramenta no desenvolvimento dessas habilidades espaciais que familiariza o público a respeito das dinâmicas do espaço e de como orientar-se por ele independente do propósito de busca.

⁶² No original: "L'image que donne la bibliothèque dès l'entrée peut être défavorable ou encourageante, la première tonalité étant souvent irréversible. Si la première approche est celle d'une salle de travail où tables et chaises sont rangées en lignes sous l'œil attentif du bibliothécaire, l'effet de contrainte sera plus fort que si l'on découvre un petit salon de lecture ou de discussion offrant des bandes dessinées, des magazines de détente et des livres de poche."

De modo mais específico à ordenação de documentos, a literatura analisada nos demonstra, como pôde ser verificado na subseção anterior quanto aos usos alternativos de classificação em relação à CDD, que há uma preocupação em estabelecer cores e imagens, seja para indicar a localização dos documentos, seja para decorar o espaço, sob o argumento de serem formas de comunicação cuja linguagem se aproxima mais dos modos de o público da biblioteca escolar produzir sentido. Posto isto, a preocupação que deixamos destacada é a respeito de até que ponto as sinalizações e outros recursos visuais não infantilizam o espaço da biblioteca escolar, cujo público não é composto exclusivamente por crianças. Mesmo no caso em que o público é composto exclusivamente por crianças, deve-se questionar em que medida os recursos de sinalização e decoração não são elaborados com uma visão com vieses, por vezes infantilizados, da criança.

5.4 ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR

A primeira questão que já se coloca diz respeito ao número de trabalhos sobre o tema. Embora constituir uma análise quantitativa sobre os trabalhos localizados não tenha sido o foco desta pesquisa, a questão da quantidade apareceu como possível fator de interferência para um desenvolvimento maior e mais consistente sobre o tema. Deste modo, o que se verifica é o quão latente é a marginalização do tema junto às pesquisas do campo.

A situação parece ser mais grave no caso brasileiro em que apenas 21 trabalhos publicados no país foram localizados, a despeito do grande número de pesquisas sobre os problemas estruturais das bibliotecas escolares, como a de Campello *et al.* (2013), já mencionada antes. Essas pesquisas dizem respeito não apenas às condições físicas de funcionamento das bibliotecas, mas aos próprios modos em que as questões sobre a ordenação de documentos são respondidas nesses espaços. Essa situação é contraditória porque, mesmo com esse histórico de pesquisas, é notável o pequeno avanço constituído sobre o tema da ordenação de documentos, assim como, da espacialização e sinalização nas bibliotecas escolares brasileiras.

Prosseguindo, discutiremos primeiro a concepção de biblioteca escolar na literatura analisada, pois isso reflete como as questões relativas ao processo de ordenação de documentos são situadas no campo.

Na literatura há posições, muitas vezes explícitas, nas quais é demarcada a necessidade de a biblioteca secundarizar os processos relativos à organização da informação, para poder voltar seu foco aos processos que a tornariam mais relevante para a sociedade. Estes processos são compreendidos como aqueles de promoção ao uso de

tecnologias de informação e comunicação, em especial as digitais, e aqueles vinculados à aprendizagem, conforme uma função educativa da biblioteca escolar, muitas vezes, compreendida restritamente enquanto suporte dado às atividades da sala de aula ou em diálogo às atividades realizadas nesse espaço.

A biblioteca escolar tem como função principal a informativo-documentária desenvolvida, tal como outros sistemas desse âmbito, por processos de mediação documentária, articulados com as potencialidades deles para promover a formação do público. No caso dos trabalhos analisados, eles demonstram uma ênfase maior em como a biblioteca escolar desempenha aquela noção de função educativa, seja em termos do apoio ao trabalho realizado em sala de aula, seja pela oferta de atividades voltadas à formação e realizadas pelo contato direto entre bibliotecário e estudante. Desconsidera-se, portanto, como o papel educativo da biblioteca escolar é desenvolvido pela sua função informativo-documentária. Desse modo, em outras palavras, a tentativa feita por muitos autores da literatura analisada é a de discutir a biblioteca escolar como instituição da Educação, e não da Biblioteconomia. A partir disso, a Biblioteconomia escolar é desenvolvida de modo fragmentado, pois o campo da Educação não tem enquanto propósito o desenvolvimento de sistemas informativo-documentários para atender públicos conforme suas necessidades em informação. Este é o papel da Biblioteconomia.

Deste modo, essas abordagens sobre a biblioteca escolar a conduzem a ser considerada uma instituição exclusivamente de aprendizagem, desconsiderando sua totalidade enquanto instituição informativo-documentária. Assim, o trabalho da biblioteca escolar passa a ser desenvolvido com ênfase exclusivamente às atividades tidas como educativas, as quais são elaboradas usualmente considerando a interação direta entre bibliotecário e público. Sobre o bibliotecário, ele passa a realizar um papel sem fundamentos consistentes que o subsidie, uma vez que ele não se sustenta pela Biblioteconomia, já que grande parte de seus processos e técnicas são marginalizados em virtude de certas atividades, tão pouco pela própria Educação, pois ele não é um profissional desse campo e sua formação, portanto, partiu do âmbito documentário, não educacional. Deste modo, a compreensão do papel do bibliotecário se torna uma zona cinza, ou nublada, haja vista o desconhecimento, ou pouca clareza, que se tem a respeito do que esse profissional faz na escola, e do próprio entendimento que se tem a respeito do papel da biblioteca na escola.

Nesse contexto de compreensão da biblioteca escolar, os processos de mediação, em especial os do âmbito da organização da informação, como o de ordenação de documentos, que nos interessa nessa pesquisa, passam a ter pouca relevância, já que o caráter educativo desses processos é menos evidente em comparação ao de outras atividades. Em decorrência dessa situação, discutir os fundamentos da ordenação de

documentos para basilar a realização do processo é tido como um esforço pouco necessário, desde que a ordem dos documentos seja de algum modo proposta, por exemplo, pela escolha de um instrumento que permita a estruturação de um arranjo para a coleção.

Dentre os trabalhos localizados na literatura, a fala de Ray (2013) é a mais explícita para exemplificar a questão. O autor discute o tema da ordenação de documentos, questionando o valor da pergunta sobre quais as melhores formas de classificar os livros, se por gênero ou pela Classificação Decimal de Dewey (CDD). A partir disto, o autor afirma que essa questão é secundária, em comparação a questões mais importantes para a biblioteca escolar. Segundo o autor, não deveriam ser realizados muitos esforços para discutir o sistema de classificação da biblioteca escolar, pois estamos em um “momento em que devemos nos focar na liderança para o futuro conectada às aprendizagens e aos recursos digitais” (RAY, 2013, p. 60, tradução nossa⁶³).

A fala de Ray reflete como as bibliotecas escolares têm sido compreendidas, o que entendemos não serem pertinentes para abordar o que essas instituições representam, enquanto sistemas informativo-documentários. Como tais, a biblioteca escolar promove sim a aprendizagem, mas esta ocorre conforme os sujeitos acessam e utilizam informação, por processos de leitura e apropriação, cabendo ao campo estabelecer os modos por meio dos quais a leitura e a apropriação possam ocorrer de modos qualificados. Essa qualificação se desenvolve pelas técnicas específicas do campo, que são documentárias, e permitem a estruturação de seu trabalho por processos de mediação também documentária. Por esse trabalho, a biblioteca escolar pode promover o desenvolvimento do protagonismo cultural junto aos sujeitos.

No que tange às conceituações, denominações e funções atribuídas ao processo de ordenação de documentos pela literatura analisada, percebe-se como essas três instâncias estão fortemente relacionadas. Deste modo, estando alguma delas incorreta, as outras também têm seus respectivos entendimentos prejudicados, reverberando nos modos de constituir o processo, em relação às escolhas de métodos e instrumentos para isto.

Sendo assim, abordar a ordenação de documentos sob o termo catalogação conduz ao entendimento de que o processo é resolvido pela atribuição de um código de localização aos documentos constituído com base na combinação de determinados pontos de acesso estabelecidos quando produzidos os registros das bases de dados. Com isto, as funções da ordenação de documentos são reduzidas à instituição do código, prejudicando a efetividade do processo e do que ele promove junto à biblioteca.

⁶³ No original: “[...] at a time when we should be focused on forward-thinking leadership connected to digital learning and resources”

Por outro lado, discutir o processo de ordenação de documentos como classificação fomenta limitações quanto aos métodos para constituir o processo. Desse modo, os métodos cronológico e alfabético são, por consequência, tomados como secundários, ou sequer são abordados. Por sua vez, a classificação, considerada como a própria ordenação, leva a segunda unicamente à elaboração de arranjos classificatórios. Neste caso, há ainda o problema de se tomar a classificação de modo reduzido, ao concebê-la como processo de utilização de sistemas de classificação bibliográfica usuais, como a CDD e a CDU.

Nos dois casos, classificação e catalogação, quando tratadas enquanto atividades que respondem pela ordenação de documentos, reduzem as potencialidades de mediação da última.

Por fim, ainda se tem a problemática de como a função geral da ordenação de documentos promove o papel exercido pela biblioteca na escola. Poucos são os trabalhos que abordam como a ordenação de documentos promove o papel da biblioteca escolar. De forma majoritária, os trabalhos abordam a ordenação de documentos quanto a uma de suas funções, desconsiderando a devida importância das outras, e como elas estão relacionadas entre si para promover o papel da biblioteca escolar. O problema identificado é o de que o papel maior da biblioteca, quando discutido, o é feito em relação apenas às atividades compreendidas como educativas, a despeito de os processos de mediação documentária realizados em qualquer biblioteca serem, também, educativos.

Quanto às escolhas dos métodos e instrumentos para constituir a ordenação de documentos, a literatura apresenta um grande nível de desarticulação sobre como essas escolhas promovem os propósitos da biblioteca escolar. Nesse sentido, verifica-se que, enquanto há trabalhos discutindo a necessidade de inclusão social pela biblioteca escolar, há ao mesmo tempo a manutenção do uso de sistemas de classificação bibliográfica, como a CDD, cujas estruturas não visam promover inclusão, pelo contrário, já que muitos dos aspectos sociais relevados hoje passaram a ser estudados e debatidos muito depois do momento de concepção dos sistemas de classificação bibliográfica usuais.

A respeito das escolhas em torno dos sistemas de classificação bibliográfica, como a CDD, CDU e a LCC, que foram mencionadas na literatura levantada, os problemas destacados são os mesmos de um ou de outro. As razões gerais para se utilizar esses instrumentos se desenvolvem em torno de, primeiro, já ser um instrumento com um percurso histórico dentre as práticas do campo, o que legitimaria a continuidade de seu uso, e, segundo, mas relacionado com o anterior, a possibilidade de familiaridade do público com outras instituições que fazem uso de um mesmo instrumento. Neste caso, aborda-se que o emprego e ensino da CDD, por exemplo, seria melhor para as bibliotecas escolares, pois em

universidades é esse o instrumento utilizado, e o usuário poderia chegar nestes espaços compreendendo de modo facilitado sua estrutura, pois já aprendeu sobre ele antes.

Essas linhas de argumentação para a defesa dos instrumentos tradicionais de classificação bibliográfica se desenvolvem na fragilidade do discurso de autoridade presente no campo que, reproduzido continuamente junto aos seus profissionais e pesquisadores, naturalizou o uso destes sistemas, ao ponto de serem considerados soluções únicas para o processo de ordenação.

Dentre as frentes de trabalho da biblioteca escolar, enquanto instituição de informação e formação, uma delas é a promoção dos modos de compreensão das estruturas de acesso à informação pelo público, formando esse público para a possibilidade de apresentar críticas ao sistema e promover mudanças nele.

A busca em uniformizar as práticas realizadas entre bibliotecas induz a uma preocupação menor com o público. Nesse sentido, essa uniformização apenas aprisiona esse usuário nas estruturas do instrumento de classificação utilizado. No caso de se deparar com outras formas de estruturação do acesso à informação, o usuário provavelmente se verá impossibilitado de grandes ações, já que foi formado para compreender apenas um instrumento específico e sua respectiva estrutura, e não para apreender de modo mais completo como certos processos de mediação documentária utilizados em bibliotecas, e outros tipos de sistemas, podem ser utilizados para suas práticas de informação.

Por outro lado, nos trabalhos em que se busca discutir soluções alternativas às formas tradicionais de ordenar os documentos pelos instrumentos de classificação bibliográfica, o que se desenvolve efetivamente são modos de classificar os documentos, em formas mais ou menos aproximadas do que se tinha pelos sistemas de classificação bibliográfica mais tradicionais.

Deste modo, o movimento de buscar soluções alternativas para a ordenação não resulta em esforços por recuperar os fundamentos da ordenação de documentos, considerando as funções, os métodos e os modos de mobilizá-los para estabelecer o processo, que é o que deveria ser feito, uma vez que os autores relacionados nesta seção, que discutem a necessidade dessas alternativas, seja pelo uso de cores, de classes temáticas ou pelos níveis de leituras do público, partem da constatação de uma limitação nos modos pelos quais a ordenação de documentos tem sido constituída nas bibliotecas escolares. Os esforços apresentados como alternativas foram desenvolvidos partindo de uma compreensão limitada da ordenação de documentos, a qual é abordada como resultado do emprego de sistemas de classificação.

Esse ponto de partida para constituir o processo de ordenação de documentos leva à segunda problemática dessas soluções, que envolve, propositalmente ou não, o abandono

dos esforços já produzidos no campo sobre o processo, para criar algo novo. A dúvida quanto à intencionalidade desse movimento é colocada em razão de que, majoritariamente, o que se considera como esforços do campo contempla os sistemas de classificação, em especial a CDD, pela qual se constitui o modelo do número de chamada, tomado de modo cristalizado pela combinação de um número de classe seguido de um segundo número relativo ao nome do autor.

Ao considerar a insuficiência da CDD e do modelo do número de chamada para responder aos propósitos e públicos da biblioteca escolar, opta-se por movimentos de “recriação da roda”, por proposições de novos sistemas de classificação que sejam diferentes da CDD, entendendo que ao adotar outro sistema de classificação, consequentemente, tem-se o benefício de se afastar do modelo do número de chamada. Deste modo, por não haver uma reflexão propriamente sobre o número de chamada em sua totalidade, para identificar suas problemáticas gerais, e de cada uma de seus elementos, e tomar essas considerações como forma de basilar a criação de outros modelos, a reflexão que se faz é restrita à estrutura aparente do modelo, ou seja, o arranjo classificatório que ele permite produzir junto à coleção. Assim, o problema do número de chamada não é considerado como uma questão do modelo, mas uma questão de escolha do instrumento de classificação que norteia sua estruturação.

O que se tem comumente, portanto, são soluções para o número de classe do número de chamada, já que o que se conhece e estuda majoritariamente é a constituição da classificação por sistemas de classificação bibliográfica, como a CDD, que passam a ser considerados como o que responde pelo número de chamada, e pela própria ordenação de documentos.

Infere-se que o abandono dos esforços já constituídos no campo em torno do processo de ordenação de documentos ocorre pelo desconhecimento da totalidade de conhecimentos que respondem pelo processo, ou ainda pela vontade em inovar, ao considerar que, sejam quais forem, todos os esforços passados são insuficientes para as novas dinâmicas da sociedade contemporânea, a qual exige novas soluções do campo.

Em decorrência desse movimento, o que se têm de um modo geral, seja pelo uso de sinalização em cores, por agrupamentos temáticos e por gênero, ou pelos níveis de leitura dos estudantes, são propostas alternativas para a ordenação de documentos pelo método classificatório que se constituem fortemente de modo empírico. Ao desconsiderar os fundamentos teóricos da ordenação de documentos, desenvolvem-se sistemas de classificação sem respaldo teórico que fundamente as relações entre os conceitos, classes e subclasses, baseando-se restritamente em constatações acerca do comportamento informacional do público no cotidiano das bibliotecas.

Por fim, pelo exposto, compreende-se que, para realizar a atividade de ordenação de documentos em uma biblioteca escolar, é necessário partir de um projeto que inclua um plano de ordenação como elemento-chave de uma política documentária, a qual subsidia a realização do processo na instituição, considerando seus propósitos, segundo a linguagem do público e suas necessidades de informação.

Pelo plano de ordenação, o processo de ordenação de documentos pode ser devidamente registrado, em termos de como foi executado e considerado em relação ao espaço e aos modos de constituir os recursos de sinalização. O registro é necessário aos futuros bibliotecários e demais funcionários que venham a atuar na biblioteca, de modo que eles possam compreender a estrutura ali adotada, seja vinculada a um sistema de classificação bibliográfica tradicional, seja por outro elaborado localmente, ou ainda por sistemas com base em métodos cronológico ou alfabético.

A respeito da discussão sobre a forma de estabelecer um arranjo estruturado à coleção pelo método classificatório, viabilizado por um sistema de classificação bibliográfica, considera-se que a CDD, CDU, entre outros sistemas tradicionais do campo, não respondem adequadamente às necessidades da biblioteca escolar, frente ao trabalho visado a ser constituído para responder as necessidades do público.

As estruturas desses instrumentos não corroboram as práticas de inclusão e de reflexão sobre o mundo contemporâneo que devem ser propostas pela biblioteca escolar para promover o papel protagonista dos sujeitos nas dinâmicas da sociedade vinculadas ao acesso e uso de informação.

Ao reproduzir junto aos sujeitos a noção de organização do conhecimento com base apenas em sistemas de classificação como a CDD e a CDU, a biblioteca escolar reproduz uma noção sobre o mundo que já não corresponde às formas contemporâneas de organizar o conhecimento, e por consequência gera como principal problemática as invisibilidades sobre determinados conhecimentos. Essas invisibilidades dizem respeito não apenas aos conhecimentos dos grupos socialmente minoritários, mas aos conhecimentos de outras ordens que foram desenvolvidos em tempos posteriores desses sistemas e em outros lugares que não os de sua produção.

As adaptações a serem consideradas para tornar viáveis os instrumentos tradicionais de classificação bibliográfica indicam a necessidade de desenvolvimentos locais, voltados às necessidades do público da biblioteca escolar e dos objetivos que norteiam essa instituição. Essas questões devem ser consideradas localmente, e não adaptadas apenas por responder a práticas amplamente disseminadas entre as bibliotecas, por este motivo, tomadas no campo como definitivas. Entende-se que as necessidades do público e os objetivos da biblioteca escolar dificilmente estarão em convergência com aqueles sistemas

de classificação bibliográfica, produzidos em sua maioria entre os séculos XIX e XX, e cujas adaptações ao longo dos anos não alteraram verticalmente suas estruturas, ao ponto de os diversos problemas desses sistemas, estruturais e semânticos, amplamente discutidos na literatura, tanto nacional quanto internacional, estarem resolvidos.

As linguagens do público da biblioteca escolar têm papel determinante para a efetividade do processo de ordenação de documentos, e a consideração sobre elas deve refletir sobre as sinalizações empregadas, evitando-se a infantilização na concepção do espaço, dentre outros, exagerando ou duplicando os sinais empregados que tendem a dificultar a comunicação dos sentidos propostos pelo excesso de recursos.

A definição dos métodos e sistemas de localização, assim como as estratégias de espacialização e sinalização, devem vincular-se harmonicamente para promover a possibilidade de os sujeitos constituírem seus percursos de navegação pela coleção com inteligência, tranquilidade e criatividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito da pesquisa foi o de analisar o desenvolvimento das discussões em torno do processo de ordenação de documentos, no âmbito da Biblioteconomia escolar, considerando a importância desta atividade para promover o papel das bibliotecas escolares, tal como os outros processos de mediação. Esse papel foi tomado nesta pesquisa como o de promover a formação dos sujeitos para o acesso e uso qualificados à informação, a partir da qual sua condição como protagonistas culturais poderia ser desenvolvida, no sentido dos modos de participarem das dinâmicas de produção e apropriação da informação, por sua vez, relacionadas com o desenvolvimento cultural da sociedade.

Na análise da literatura, o que se verificou foi uma série de reduções sobre os modos de abordar a ordenação de documentos, perceptível desde sua abordagem conceitual até as formas de constituir o processo nas bibliotecas escolares. Nesse sentido, o predomínio do método classificatório é notável, assim como o é a busca por constituir, a partir desse método, soluções próximas ao modelo do número de chamada, considerando esse método e modelo os únicos meios possíveis de constituir o processo conforme propostas de percurso pelo espaço para promover a navegação do público na coleção. Deste modo, verifica-se pelas escolhas e apontamentos dos autores cujas produções foram analisadas na seção 5, que muitas vezes não é abordada a totalidade do processo e de sua relevância como processo de mediação realizado na biblioteca escolar.

O problema de pesquisa, enunciado na seção de Introdução, relativo a como os trabalhos em Biblioteconomia escolar abordam a ordenação de documentos, confirmou-se em relação ao pressuposto inicial de que a abordagem realizada era insuficiente em relação à compreensão do processo e de seu papel junto aos objetivos das bibliotecas escolares.

Cabe destacar uma limitação da pesquisa, no que tange às escolhas das bases de dados utilizadas para desenvolver a revisão bibliográfica integrativa elaborada na seção 5. A maior parte das bases de dados utilizadas, embora sejam relativas a regiões diferentes, têm um enfoque na produção anglo-americana por conta da influência dos estudos dessa vertente no campo e do idioma das publicações. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de, posteriormente, explorar o tema buscando por bases de dados que tenham um enfoque em pesquisas publicadas em regiões de origem diferente daquela vertente.

A pesquisa nos permitiu abrir questões, que não se encerram aqui, a respeito de especificidades do contexto das bibliotecas escolares, em termos dos objetivos e públicos atendidos e de como essas questões influenciam a constituição da ordenação de documentos e os modos de desenvolver as estratégias de sinalização e espacialização. A

ordenação de documentos vincula-se diretamente ao discurso que a biblioteca produz junto ao público, que influencia em como este faz uso do espaço e dos documentos ali organizados.

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida com ênfase no processo de ordenação de documentos, a leitura dos trabalhos analisados sobre bibliotecas escolares indica que a Biblioteconomia escolar precisa desenvolver melhor as articulações com os fundamentos da organização da informação como um todo. Por essa articulação, os processos desse âmbito poderiam ser melhor compreendidos e desenvolvidos no trabalho de mediação realizado nas bibliotecas escolares.

Se o desenvolvimento dos processos de organização da informação nas bibliotecas escolares continuar a se dar como questão secundária, sem consideração aos fundamentos técnicos dos processos que os sustentam, levando a resposta a esses processos a ser desenvolvida por instrumentos e metodologias em razão apenas de serem tradicionais no campo, a constituição das bibliotecas escolares pode torna-se um obstáculo para o tipo de acesso e uso da informação que se espera promover e para a formação esperada para o público conforme esses usos.

Trata-se de considerar a biblioteca escolar como um todo, em termos de seus processos de mediação, haja vista a tendência, na Biblioteconomia escolar, em priorizar determinados processos em detrimento de outros. Esse movimento promove uma biblioteca escolar incompleta, prejudicando o trabalho realizado, assim como a experiência proporcionada ao público nesse espaço. Quando negativa, seja por qual razão for, essa experiência na biblioteca escolar, que costuma ser uma das primeiras que o público costuma ter em espaços desse tipo, pode afetar como esse público utilizará outras bibliotecas ao longo de sua vida.

Deste modo, em termos ideais, a necessidade de se pensar em todos os processos de mediação reside justamente em permitir que a aprendizagem possa ocorrer de forma autônoma e não restrita àqueles momentos de interação direta entre bibliotecário e público, pois os sujeitos precisam constituir seus próprios percursos para apropriação da informação, sem o bibliotecário como apoio obrigatório.

Um último ponto a se destacar em relação às abordagens sobre organização da informação na Biblioteconomia escolar é o de pensar se os modos que os processos de organização são discutidos em bibliotecas públicas infantis, ou com seções específicas para o público infantil e juvenil, podem contribuir para as bibliotecas escolares, considerando o perfil semelhante do público, em termos de faixa etária. Como exemplo, há os trabalhos desenvolvidos nas bibliotecas públicas infantis na França, como a rede de bibliotecas

municipais de Lyon⁶⁴, e que são discutidas na literatura do campo nesse país; e a proposta de ordenação de metadados da *Biblioteca Digital Internacional para niños*, verificada em seu catálogo⁶⁵. Deste modo, se há questões referentes aos modos de constituir os processos de mediação documentária, que podem ser dialogadas entre as bibliotecas públicas e as escolares, o que exatamente dessas questões podem contribuir à Biblioteconomia escolar em consideração aos modos em que se abordam nela os processos de organização da informação para as bibliotecas escolares.

A respeito das relações entre a biblioteca e a escola, o caráter educativo da primeira deve ser melhor compreendido. Deste modo, a biblioteca escolar é, antes de tudo, uma biblioteca, a qual se desenvolve em relação à instituição que a abriga, no caso em questão aqui, a escola. Enquanto se considerar o trabalho da biblioteca escolar como do âmbito da Educação, e não da Biblioteconomia, essa instituição se desenvolverá em um esforço constante de se assemelhar a uma sala de aula. Esse esforço é pouco produtivo considerando que a biblioteca e o bibliotecário têm um propósito na escola, que não é o de serem, respectivamente, mais uma sala de aula e um professor nesse espaço.

Essa pesquisa se encerra aqui colocando em evidência a necessidade de encarar as bibliotecas escolares, tanto em termos de suas diversas problemáticas, quanto de suas potencialidades, pelo trabalho documentário realizado nesse espaço. Desta forma, considerar a complexidade do contexto da biblioteca escolar e do trabalho realizado nela, sem deixar que discursos que posicionam a biblioteca escolar como um lugar lúdico levem a uma concepção dessa instituição como pouco séria ou profissional, por isso, apresentando processos, como o de ordenação de documentos, como simples e fáceis de resolver. Sendo assim, destaca-se a importância de considerar o caráter científico que respalda a biblioteca escolar e a subsidia a constituir suas práticas profissionais pelo trabalho informativo-documentário na escola. A formação dos sujeitos para o protagonismo, em relação aos modos que eles produzem e utilizam informação, só é possível, via biblioteca escolar, se esta é considerada na totalidade de seus processos de mediação na perspectiva do sistema informativo-documentário que lhe define e caracteriza.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.bm-lyon.fr/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

⁶⁵ Disponível em: <http://www.childrenslibrary.org/icdl/SimpleSearchCategory?ilang=Spanish>. Acesso em: 17 jan. 2020.

REFERÊNCIAS

- AGUSTÍN-LACRUZ, Maria Del Carmen; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; TERRA, Ana Lúcia Silva. Linguagens documentais para as bibliotecas escolares: o caso da Espanha, Portugal e Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 24, n. 3, 2014.
- ALMEIDA, Maria Christina Barbosa de. A ação cultural do bibliotecário: grandeza de um papel e limitações da prática. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 20, n. 1/4, p. 31-38, jan./dez. 1987. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/18444>. Acesso em 15 jan. 2020.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **O que é Ciência da Informação?**. Belo Horizonte: KMA, 2018.
- ARAÚJO, Francisco de Assis Noberto Galdino de; SOUZA, Jacqueline. Classificação bibliográfica com o auxílio de cores para bibliotecas escolares. **Páginas a&b: Arquivos e Bibliotecas**, Porto, 2. serie, n. 10, p. 119-138, 2012.
- ARKANSAS ELEMENTARY SCHOOL COUNCIL. A manual for elementary school libraries in Arkansas. Little rock: State Department of Education, 1963.
- AUBUCHON, Jeffrey W. 21st-century thinking at the local level. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 44-45, nov./dez. 2013.
- BARDEN, Bertha Rickenbrode. **Book numbers**: a manual for students, with a basic code of rules. Chicago: American Library Association, 1937.
- BAUMBACH, Donna J.; MILLER, Linda L. **Less is more**: a practical guide to weeding school library collections. Chicago: American Library Association, 2006.
- BEER, Jennifer. Empowering children to help themselves. **Cape Librarian**, v. 47, n. 2, p. 36-37, mar. 2003.
- BENTHAM, Jeremy. O Panóptico ou a casa de inspeção. In: BENTHAM, Jeremy; SILVA, Tomaz Tadeu da; MILLER, Jacques-Alain; PERROT, Michelle; WERRET, Simon. **O Panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-87.
- BISCOE, Walter Stanley. Chronological arrangement on shelves. **Library Journal**, New York, v. 10, n. 9-10, p. 246-247, 1885.
- BLANQUET, Marie-France. A função documentária: estudo em uma perspectiva histórica. Tradução: Camila M. A. da Silva, Marcílio de Brito e Cristina Dotta Ortega. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 4, p. 221-232, out./dez. 2018. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3857>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BRIET, Suzanne. **O que é a documentação?**. Traduzido por Maria de Nazareth Rocha Furtado. Brasília: Briquet de Lemos, 2016.
- BRISCO, Shonda. Dewey or Dalton? An investigation of the lure of the bookstore. **Library Media Connection**, Worthington, v. 22, n. 4, p. 36-37, jan 2004.
- BROWN, James Duff. **Adjustable classification for libraries with index**. London: Library Suply Company, 1898b.
- BROWN, James Duff. **Library classification and cataloguing**. London: Libraco Ltd., 1912.

BROWN, James Duff. **Manual of library classification and shelf arrangement**. London: Library Supply Company, 1898a.

BROWN, James Duff. **Manual of library economy**. London: Grafton & Co., 1907b.

BROWN, James Duff. **Subject Classification**. London: The Library Supply Co., 1906.

BROWN, James Duff. **Subject Classification**: with tables, indexes, etc. for the subdivision of subjects. 2. ed. London: Grafton & Co., 1914.

BROWN, James Duff. **The small library: a guide to the collection and care of books**. London: George Routledge & Sons Limited, 1907a.

BROWN, Jennifer. Equity and social justice in the library learning commons. **Canadian School Libraries Research**, 20 f., 21 nov. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/11/21/equity-and-social-justice-in-the-library-learning-commons/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BUCKLAND, Michael. The centenary of Madame Documentation: Suzanne Briet, 1894-1989. **Journal of the American Society for Information Science Archive**, North Carolina, v. 46, n. 3, p. 235-237, abr. 1995. Disponível em: <http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/brietjas.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BÜRKI, Reine. La signalétique et la règle: petit voyage en territoire balisé. **Bulletin des bibliothèques de France**, n. 4, p. 9-12, jul. 2013. Disponível em: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-04-0009-002>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BUTLEN, Max. Para novas cooperações entre escolas e bibliotecas: retorno aos objetivos e missões. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 32-41, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1620/1556>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BUTLER, Pierce. **Introdução à ciência da biblioteconomia**. Rio de Janeiro: Lidor, 1971.

CAIRES, Fernanda Medeiros. **Biblioteca na educação: práticas colaborativas e apropriação cultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-20012015-111621/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CALENGE, Bertrand (coord.). **Mettre en oeuvre un plan de classement**. Villeurbanne: Presses de l'enssib, 2009. Disponível em: <https://books.openedition.org/pressesenssib/pdf/285>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. **Biblioteca escolar em revista**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613/105207>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAMPELLO, Bernadete Santos. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal; ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila; CARVALHO, Maria da Conceição; RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca; SOARES, Laura Valladares de Oliveira. Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 123-156, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n37p123/25335>.

Acesso em: 15 jan. 2020.

CANADIAN FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS. Truth and reconciliation committee report and recommendations. [s. l.]: CFLA-FCAB, 2017.

CAPURRO, Rafael. **Knowledge map of information science**: Rafael Capurro's responses to Chaim Zins. 2003. Disponível em: <http://www.capurro.de/zins.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CARIBÉ, Rita de Cássia do Vale. Notação de autor: sua história. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 26, n. 2, p. 121-135, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/28650/16207/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CESARI, Lindsay. Arranging a library to support adolescent development. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 44-48, mar. 2014.

CHAUI, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. 6. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUI, Marilena. Cultura política e política cultural. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, jan./abr. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000100006. Acesso em: 15 jan. 2020.

CINTRA, Anna Maria Marques; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira; LARA, Marilda Lopes Ginez de; KOBASHI, Nair Yumiko. **Para entender as linguagens documentarias**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Polis, 2002. Disponível em: [http://abecin.org.br/e-books/colecao-palavra-chave/CINTRA et al Para entender as linguagens documentarias 2 ed.pdf](http://abecin.org.br/e-books/colecao-palavra-chave/CINTRA_et_al_Para_entender_as_linguagens_documentarias_2_ed.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

CLARK, Elyse. A slow, subtle exercise in censorship. **SLJ**: School Library Journal, v. 32, n. 7, mar. 1986.

COHEN, Diana Micheline. **O consumidor da informação documentaria**: o usuário de sistemas documentários visto sob a lente da Análise Documentária. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27137/tde-09032017-174649/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2020.

COMBOT, Philippe. **Initiations aux techniques documentaires**, [2011]. Disponível em: https://doc.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/initiation_aux_techniques_documentaires.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA (CFB). Resolução CFB 199-2018. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 199, p. 180, 4 maio 2007.

COOPER, Linda Z. A case study of information-seeking behaviour in 7-year-old children in a semistructured situation. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 53, n. 11, p. 904-922, 2002.

COUZINET, Viviane. Des pratiques érudites à la recherche: Bibliographie, Bibliologie. In: GARDIÈS, Céciles (Dir.). **Approche de l'information-documentation**: concepts fondateurs. Toulouse: Cépaduès, 2011. p. 167-186.

CRIPPA, Giulia. Entre arte, técnica e tecnologia: algumas considerações sobre a Bibliografia e seus gestos. **InCID**: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, v. 7, n. especial, p. 23-40, ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/118748>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CUTTER, Charles Ammi. Another plan for numbering books. **Library Journal**, New York, v. 3, n. 1, p. 248-251, 1878.

CUTTER, Charles Ammi. Author table for grec and latin authors. **Library Journal**, New York, v. 11, p. 280-289, 1886.

CUTTER, Charles Ammi. Classification on the shelves: with some account of the new scheme prepared for the Boston Athenaeum. **Library Journal**, New York, v. 4, n. 7, p. 234-243, 1879a.

CUTTER, Charles Ammi. **Expansive Classification**: part I: the first six classifications. Boston: [s.n.], 1891-1893.

CUTTER, Charles Ammi. **Explicação das marcas de autor Cutter-Sanborn**: tabelas com três algarismos. 2. ed. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Oficial, 1962.

CUTTER, Charles Ammi. **Explanation of the alphabetic-order marks (three-figure tables)**. Northampton: Herald Job Print, 1908.

CUTTER, Charles Ammi. **Explanation of the cutter author-marks**: two-figure tables. Northampton: Herald Office, 1900.

CUTTER, Charles Ammi. **How to get books**: with an explanation of the new way of marking books. Boston: Rockwell and Curchill, 1882.

CUTTER, Charles Ammi. How to use Cutter's decimal author tables. **Library Journal**, New York, v. 12, p. 251-252. 1887.

CUTTER, Charles Ammi. Mr. Cutter defends his modifications of the Dewey plan. **Library Journal**, New York, v. 4, n. 1, p. 17, 1879b.

CUTTER, Charles Ammi. Review notice of Winchester (Mass.): town library, class and author lists. **Library Journal**, New York, v. 4, p. 426, 1879c.

CUTTER, Charles Ammi; SANBORN, Kate Emery. **Alfabetic-order table ... altered and fitted with three figures by Kate E. Sanborn**. [s.l.; s.n.], 189-?.

DAY, Ronald. "A Necessity of Our Time": Documentation as "Cultural Technique" in What Is Documentation?. In: BRIET, Suzanne. **What is Documentation?**. Traduzido e editado por Ronald E. Day, Laurent Martinet com Hermina G. B. Anghelescu. Lanham: Scarecrow Press, 2006. p. 47-63.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/ago. 2000. Disponível:

<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a05v29n2>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DEWEY, Melvil. The Schwartz mnemonic classification. **Library Journal**, New York, v. 4, n. 3, p. 92, 1879c.

DEWEY, Melvil. Arrangement on the shelves - first paper. **Library Journal**, New York, v. 4, n. 4, p. 117-120, 1879a.

DEWEY, Melvil. Arrangement on the shelves - second paper. **Library Journal**, New York, v. 4, n. 6, p. 191-194, 1879b.

DEWEY, Melvil. Book numbers. **Library Notes**, v. 3, n. 2, p. 419-443, 1893.

DEWEY, Melvil. **Classification and subject index for cataloguing and arranging the books and the pamphlets of a library**. Hartford: Case, Lockwood & Brainard Company, 1876.

DEWEY, Melvil. **Decimal classification and relativ index for arranging, cataloguing and indexing public and private libraries and for pamphlets, clippings, notes, scrap books, index rerum, etc.** Boston: library Bureau: 1885.

DEWEY, Melvil. Eclectic book-numbers. **Library Journal**, New York, v. 11, n. 3, p. 296-301, 1886.

DEWEY, Melvil. **Simplified library school rules**: card catalog, accession, book numbers, shelf list, capitals, punctuation, abbreviations, library handwriting. Boston: Library Bureau, 1898.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Liderar, ensinar e apoiar: o papel e a expertise do bibliotecário escolar da Flórida para uma reflexão no contexto brasileiro. **Biblioteca escolar em revista**, Ribeirão Preto, v. 5, p. 1-20, 2017. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/123160>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em:

<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DUMUND, Ernest G.; MEFFERT, Benjamin F. **Facilities for school library media programs**. New York: New York State Education Dept., Albany. Div. of Educational Facilities Planning, 1972.

FABRE, Isabelle. La médiation documentaire: retour réflexif. **Les Cahiers de la SFSIC, Société française des sciences de l'information et de la communication**, [S. l.], p. 1-7, 2018. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01935863>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FABRE, Isabelle. L'espace documentaire comme lieu de médiations. **Esquisse**, 2013. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00837950>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FABRE, Isabelle. Médiation documentaire et culturelle dans le musée. **Communication & Langages**, n. 173, p. 83-99, 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2012-3-page-83.htm?contenu=resume>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FABRE, Isabelle; VEYRAC, Hélène. Classement et rangement: mise au jour de genèses instrumentales. **Hermès**, La Revue, n. 66, n. 2, p. 214-121, 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-2-page-214.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FABRE, Isabelle; VEYRAC, Hélène. Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire. **Communication & Langages**, n. 156, p. 103-115, 2008. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01112638>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREYSSINET, Michel. A divisão capitalista do trabalho. In: HIRATA, Helena (Org.). Divisão capitalista do trabalho. **Tempo social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 73-103, 2. sem. 1989. p. 74-82. Disponível em: <http://www.freyssenet.com/files/%20A%20divisao%20capitalista%20do%20trabalho.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FROHMANN, Bernd. O caráter social, material e público da informação. In: FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; MARTELETO, Regina Maria; LARA, Marilda Lopes Ginez de. **A dimensão epistemológica da Ciência da Informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: FUNDEPE, 2008, [13 f.]. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/829/O%20caráter%20social%2c%20material%20e%20público%20da%20informação.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FROTA, Maria Guiomar da Cunha. Desafios teórico-metodológicos para a Ciência da Informação: descrição, explicação e interpretação. In: REIS, Alcenir Soares dos; CABRAL, Ana Maria Rezende. **Informação, cultura e sociedade**: interlocuções e perspectivas. Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 49-59.

GARDIÈS, Cécile. Approche théorique, pour une définition de réseaux conceptuels en information documentation. In: GARDIÈS, Cécile. **Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs: cadre d'analyse pour l'information-documentation**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Informação e da Comunicação) - Ecole doctorale Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication, Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse, 2012. cap. II, p. 74-154. Disponível em: https://oatao.univ-toulouse.fr/9862/1/Gardies_9862.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

GARDIÈS, Cécile; FABRE, Isabelle. Définition et enjeux de la médiation numérique documentaire. In: GALAUP, Xavier (Dir.). **Développer la médiation documentaire numérique**. Villeurbanne: Presses de l'enssib, 2012. cap. 2, p. 45-58. Disponível em: <https://books.openedition.org/pressesenssib/691>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000300007. Acesso em: 10 jan. 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação; Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13025>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GIBSON, Marjorie. Innovative 21st century classification schemes for elementary school libraries. **Feliciter**, v. 57, n. 2, p. 49-61, 2011.

GOLDBERG, Beverly. ACLU sues over gay-bio ban. **American Libraries**, Chicago, v. 32, n. 2, p. 19, fev. 2001a.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. As ciências sociais e as questões da informação. **Revista Morpheus**, Rio de Janeiro, a. 9, n. 14, p. 18-37, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4832>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélida. Regime de informação: construção de um conceito. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 43-60, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/14376>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR (GEBE). **Biblioteca escolar como espaço de produção de conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: GEBE; Conselho Federal de Biblioteconomia, 2010.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Global, 1983.

HARRIS, Christopher. Library Classification 2020. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 14-19, nov./dez. 2013.

HEMBREE, Julie. Ready! Set! Soar! Rearranging your fiction collection by genre. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 62-65, nov. 2013.

HILL, Ann; GAUGHAN, Stephanie. A library media center: makeover story. **Library Media Connection**, Worthington, v. 24, n. 5, p. 41-42, fev. 2006.

HOUSTON, Cynthia R. The use of reading levels as alternative classification in school libraries. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 45, n. 4, p. 65-80, 2008.

JACOB, Elin K. Classification and categorization: a difference that makes a difference. **Library Trends**, v. 52, n. 3, winter, p. 515-540, 2004.

JAMESON, Juanita. A genre conversation begins. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 10-13, nov 2013.

JEANNERET, Yves. Les relations entre médiation et usage dans les recherches en information-communication en France. **RECIIS: Eletronic Journal of Communication, Information & Innovation in Health**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, set. 2009.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Concepción Maria. Parte II: Marco teórico y fundamentación científica. In: JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Concepción Maria. **La información telemática de las bibliotecas escolares**: el valor informativo y pedagógico de las webs de las bibliotecas de los centros de educación primaria de Andalucía y Extremadura. 2012. Tese (Doutorado em Documentação) – Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad de Salamanca, 2012. p. 29-200. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/10366/135707/1/DBD_JimenezC_InformacionTelematica.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

JOHNSTON, Melissa P.; MANDEL, Lauren H. Are we leaving them lost in the woods with no breadcrumbs to follow?: assessing signage systems in school libraries. **School libraries worldwide**, v. 20, n. 2, jul. 2014. Disponível em: https://digitalcommons.uri.edu/lsc_facpubs/7/. Acesso em: 15 jan. 2020.

JONES, Leigh Ann. The great cover-up: do kids judge books by their cover?: you bet they do. **School Library Journal**, v. 53, n. 6, p. 44-47, jun. 2007.

KAPLAN, Allison G. Is it truly a matter of "Dewey or Don't We"? **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 46-47, nov. 2013.

KAPLAN, Tali Balas; GIFFARD, Sue; STILL-SCHIFF, Jennifer; DOLLOFF, Andrea K. One Size does not fit all. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 30-37, nov. 2013.

KNAPP, Christopher. **Creating safe and inclusive LGBTQ+ spaces in the school library**. [Apresentação em slide]. 2018. Disponível em: <http://www.peacelibrarysystem.ab.ca/sites/default/files/images/peacelibrarysystem/LGBTQ%20Inclusive%20Safe%20Spaces.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KOBASHI, Nair Yumiko. Análise documentária e representação da informação. **Informare**: Cadernos do Pós-Graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 5-27, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000003190>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KOBASHI, Nair Yumiko; SMIT, Johanna W.; TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira. A função da terminologia na construção do objeto da Ciência da Informação. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, abr. 2001. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000001233>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KRÄMER, Sybille; BREDEKAMP, Horst. Culture, Technology, Cultural Techniques – Moving Beyond Text. **Theory, Culture & Society**, [Middlesbrough], v. 30, n. 6, p. 20–29, 2013. Disponível em: https://monoskop.org/images/2/2e/Kraemer_Sybille_Bredenkamp_Horst_2003_2013_Culture_Technology_Cultural_Techniques_Moving_Beyond_Text.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

KRISTL, Carol. Alaska school board votes to keep sex-ed books on shelf. **American Libraries**, Chicago, v. 24, n. 11, p. 979, dez. 1993.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. Dos sistemas de classificação bibliográfica às search engines (I). **Ensaios APB**, São Paulo, n. 90, maio 2001. Disponível em: http://abecin.org.br/e-books/ensaios_apb/Ensaios_APB_n_90.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. Linguagem documentária e terminologia. **TransInformação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 231-240, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862004000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. Linguagens documentárias, instrumentos de mediação e comunicação. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 26, n. 1-2, p. 72-80, jan./jun. 1993b. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/19242>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. **Representação documentária**: em jogo a significação. 1993. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993a.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEVINE, Marilyn M. An essay on browsing. **Research Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 35-36, 1969

LIMA, Celly de Brito; PERROTTI, Edmir. Bibliotecário: um mediador cultural para a apropriação cultural. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 161-80, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28319>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LIMA, Raimundo Martins de. **A biblioteca nas escolas públicas municipais de Manaus (2001/2010)**: prática social a serviço da emancipação ou da barbárie? 2014. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3143>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LÓPEZ YEPES, José. **La ciencia de la información documental**: el documento, la disciplina y el profesional en la era digital. México: Universidad Panamericana, 2015

LÓPEZ YEPES, José. Ordenación de documentos. In: LÓPEZ YEPES, José (ed.). **Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Documentación**. Madrid: Síntesis, 2004. 2v. vol. 1, H-Z.

LÓPEZ YEPES, José. Reflexiones sobre el concepto de documento ante la revolución de la información: un nuevo profesional del documento? **Scire**, v. 3, n. 1, p.11-29, 1997. Disponível em: <https://ojs.iberid.eu/index.php/scire/article/download/1064/1046>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MANDEL, Lauren H. Toward an understanding of library patron wayfinding: observing patrons' entry routes in a public library. **Library & Information Science Research**, v. 32, n. 2, p. 116-130, abr. 2010.

MANDEL, Lauren H. Wayfinding research in Library and Information Studies: state of the field. **Evidence Based Library and Information Practice**, v. 12, n. 2, p. 133-148, 2017. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/ebliip/index.php/EBLIP/article/view/28533>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARTÍN SERRANO, Manuel. La Teoría de la Comunicación, la vida y la sociedad. Entrevista realizada por Geder Parzianello. **Intercom**: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 32, n. 1, p. 245-257, jan./jun. 2009. Disponível em: https://eprints.ucm.es/13109/1/Martin_Serrano_%282009%29_La_TC%2C_la_vida_y_la_sociedad.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca: com um capítulo referente à propriedade literária. 3. ed. 4. impr. il. , rev. e atual. São Paulo: Editora ática. 2002.

MEYRIAT, Jean. Documento, documentação, documentologia. Trad. Camila Mariana A. da Silva, Marcílio de Brito e Cristina Dotta Ortega. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 240-253, jul./set. 2016. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2891>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRO GONZÁLEZ, José Antonio. **Conceptos introductorios al estudio de la información documental**. Salvador: EDUFBA, 2005.

MUELLER, Susana Pinheiro Machado. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 13, n. 1, p. 7-54, mar. 1984. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000002698/fd03dc1d2ee990e6cd53c07573148257>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NAUDÉ, Gabriel. **Conselhos para formar uma biblioteca**. Tradução da primeira edição (1627) por Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 2016. Disponível em: <https://archive.org/details/NaudCompleto>. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, Marlene de (Org.). **Ciência da informação e Biblioteconomia**: novos conteúdos e espaços de atuação. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

OLIVEIRA, Thelma Regina Fonseca de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Biblioteca escolar espaço que cria laços de pertencimento. **Biblionline**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 30-42, jul./set. 2017

ORTEGA, Cristina Dotta. A ordenação de documentos como atividade de organização da informação: proposta de fundamentação e atualização. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14., 2013, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANCIB, 2013. 21f. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/2287>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA, Cristina Dotta. Aspectos terminológicos da Ciência da Informação: a função documentária em jogo. In: ENCONTRO DE REPRESENTAÇÃO DOCUMENTAL, 1., 2017, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, PPGCI/UFSCar, GPTAI, 2017. 15f. Disponível em: <http://www.telescopium.ufscar.br/index.php/enredo/enredo/paper/viewFile/107/98>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA, Cristina Dotta. Ciência da Informação: do objetivo ao objeto. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANCIB, FIOCRUZ, 2012. p. 1-20. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/handle/123456789/1089?show=full>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA, Cristina Dotta. Fundamentos da organização da informação frente à produção de documentos. **TransInformação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 7-15, jan./abr., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862008000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA, Cristina Dotta. Fundamentos e métodos de ordenação de documentos. In: ORTEGA, Cristina Dotta. SILVA, Camila Mariana Aparecida da; SANTOS, Marcelo Nair dos. **Ordenação de documentos na atividade bibliotecária**. Brasília: Briquet de Lemos, 2016. p. 6-43. Disponível em: <https://archive.org/details/OrdenaoDeDocumentosNaAtividadeBibliotecria>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA, Cristina Dotta. Mediação da informação: do objeto ao documento. In: ENCUESTRO IBÉRICO EDICIC: desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital, 7., 2015, Madrid. **Anais [...]**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015. p. 1-15. Disponível em: http://edicic2015.org.es/ucmdocs/actas/art/18-Dotta_mediacao-informacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA, Cristina Dotta. SILVA, Camila Mariana Aparecida da; SANTOS, Marcelo Nair dos. **Ordenação de documentos na atividade bibliotecária**. Brasília: Briquet de Lemos, 2016. Disponível em: <https://archive.org/details/OrdenaoDeDocumentosNaAtividadeBibliotecria>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA, Cristina Dotta; CARVALHO, Maria da Conceição. O papel da Bibliografia na construção do conhecimento em Ciência da Informação: o caso da Escola de Ciência da Informação da UFMG. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 22, número especial, p. 36-64, jul. 2017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/3255>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação sobre a técnica**. Tradução José Francisco P. de Almeida Oliveira. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1991.

OTLET, Paul. **Documentos e Documentação**. Trad. de Hagar Espanha. Paris. Introdução aos trabalhos do Congresso Mundial da Documentação Universal, realizado em Paris, em 1937. Disponível em: <http://www.conexaorio.com/bit/otlet/index.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

OTLET, Paul. **Tratado de Documentação**: o livro sobre o livro: teoria e prática. Organização Antonio Agenor Briquet de Lemos. Tradução de Taiguara Villela Aldabalde, Letícia Alves, Virginia Arana, Silvana Arduini, Cristian Brayner, Marcilio de Brito, Max Evangelista, Maria Yêda de Filgueira Gomes, Guilherme Achilles Clair Marie Isnard Filho, Nair Kobashi, Ana Regina Luz Lacerda, Antonio Agenor Briquet de Lemos, Ercília Mendonça, José Antonio Pereira do Nascimento, Martha Suzana Nunes, Regina Obata, Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini, Alice Araújo Marques de Sá, Camila Silva, Johanna Wilhelmina Smit, Rosemeri Bernieri de Souza, Maria Carolina de Deus Vieira. Brasília: Briquet de Lemos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32627>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PAPPAS, Marjorie. School libraries organized by AR or lexile scores?. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 33, n. 2, p. 69-70, nov. 2004.

PECK, Richard. The genteel unshelving of a book. **School Library Journal**, v. 32, n. 9, maio 1986.

PENDERGRASS, Devona J. Dewey or Don't We?. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 56-59, nov. 2013.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenadoria da Educação Infantil (COEDI); UFMG; UFRJ; UNIRIO. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Belo Horizonte: CEALE. 2014. p. 127-142. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Literatura-na-Educacao-Infantil-acervos-espacos-e-mediacoes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PERROTTI, Edmir. Infoeducação: um passo além científico-profissional. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 04-31, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28314>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. In: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira (Org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: UEDUFBA, 2017. p. 11-26.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, Marilda Lopes Ginez; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires (Orgs.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Nectar, 2007. p. 47-98. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/Infoeducacao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Novos saberes para o século XXI. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani (Orgs.). **TV, educação e formação de professores: salto para o futuro: 20 anos**. Rio de Janeiro: [ACERP]; Brasília, DF: TV Escola, 2013. v. 4, p. 9-25. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/vol_4_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em Educação. 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e da Documentação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PIERUCCINI, Ivete. A ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANCIB, 2007. 15 f. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PIERUCCINI, Ivete. Mediação e protagonismo cultural: a Estação Memória. In: GOMES, Henriette Ferreira; NOVO, Hildenise Ferreira (Org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: UEDUFBA, 2017. p. 59-76.

PIERUCCINI, Ivete; PERROTTI, Edmir. Biblioteca escolar: da superação do empirismo à Infoeducação. In: FÓRUM DE PESQUISA EM BIBLIOTECA ESCOLAR, 1, 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: GEBE – Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. Escola de Ciência da Informação, UFMG, 2012. p. 9-27. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/BIBLIOTECA%20ESCOLAR_GEBE.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

PIMENTA, Jussara Santos; RODRIGUES, Zillanda Teixeira; REIS, Aldineia Souza do Nascimento; SANTOS, Priscila Brenha Abreu dos. Por uma biblioteca escolar como espaço de diálogo e conhecimento. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 147-163, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/download/3783/2776>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PINHEIRO, Ana Virginia Teixeira da Paz; WEITZEL, Simone da Rocha (colab.). **A ordem dos livros na biblioteca**: uma abordagem preliminar ao sistema de localização fixa. Rio de Janeiro: Interciência; Niterói: Intertexto, 2007.

PINHEIRO, Mariza Ines da Silva. Classificação em cores: uma metodologia inovadora na organização das bibliotecas escolares do município de Rondonópolis-MT. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 7, n. 2, p. 163-179, 5 ago. 2009.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; SACHETTI, Vana Fátima Preza. Classificação em cores: uma alternativa para bibliotecas infantis, SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. 16f.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v. vol. 1.

PONJUÁN DANTE, Gloria. Perfil del Profesional de Información del nuevo milenio. In: VALENTIM, Marta Lúcia Pomim (Org.). **Profissionais da informação**: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Editor Polis, 2000. cap. 5, p. 107-117. Disponível em: http://abecin.org.br/e-books/colecao-palavra-chave/VALENTIM_%28Org%29_Profissionais_da_informação.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

PRADO, Heloisa de Almeida. **Tabela 'PHA'**: para individualizar os autores dentro das diversas classes de assunto, isto é, dentro dos mesmos números de classificação. 3a ed., rev. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RAJPUT, Toby. Questioning your collection. **Knowledge quest**, v. 38, n. 1, set./out. 2009.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **Colon Classification**. 6. ed. Bangalore: Sarada Ranganathan Endowment for Library Science, 1960.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **Elements of library classification**. 2. ed. [London: Association of Assistant Librarians], 1959.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **Prolegomena to Library Classification**. 3. ed. New York: Asia Publishing House, 1967.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **The five laws of library science**. Madras: The Madras Library Association, 1931.

RAY, Mark. None of the above. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 60-61, nov. 2013.

RAYWARD, W. Boyd. The case of Paul Otlet, pioneer of information science, internationalist, visionary: reflections on biography. **Journal of Library and Information Science**. v. 23, n. 3, p. 135-145, 1991. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/W_Rayward/publication/240713689_The_case_of_Paul_Otlet_pioneer_of_information_science_internationalist_visionary_reflections_on_biography/inks/55251b060cf22e181e73da13/The-case-of-Paul-Otlet-pioneer-of-information-science-internationalist-visionary-reflections-on-biography.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. Axíologia y ciencia bibliotecológica: los valores em el mundo de la información documental. **Investigación Bibliotecológica**, v. 18, n. 36, p. 170-184, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/4042>. Acesso em: 15 jan. 2020.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. Reflexiones finales. In: RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel (Coord.). **El objeto de estudio de la bibliotecología / documentación / ciencia de la información: propuestas, discusión, análisis y elementos comunes**. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013. p. 274-295

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. Reflexiones finales. In: RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel (Coord.). **El problema del lenguaje en la bibliotecología / ciencia de la información / documentación: un acercamiento filosófico-teórico**. México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2014. p. 89-95

RICHTER, Brigitte. Espaces de la lecture: nouvelles stratégies de communication. **Bulletin des bibliothèques de France**, n. 6, p. 444-449, nov. 1988. Disponível em: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1988-06-0444-002>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun. 2007. Disponível em: <https://acta-ape.org/article/revisao-sistemica-x-revisao-narrativa/>. Acesso em: 11 fev. 2020

RYAN, Caitlin L.; HERMANN-WILMARTH, Jill M. Already on the shelf: queer readings of award-winning children's literature. **Journal of Literacy Research**, v. 45, n. 2, p. 142-172, jun. 2013.

SANTA ANNA, Jorge. A cultura como elemento agregador para as unidades de informação: pluralizando manifestações culturais. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8641700>. Acesos em: 15 jan. 2020.

SANTOS NETO, João Arlindo dos; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. O caráter implícito da mediação da informação. **Informação e sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 27, n. 2, p. 253-263, maio/ago. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/29249>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Andreia Pereira. Ações culturais e formação de mediadores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. **Anais [...]**. Marília: ANCIB, 2017. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/104119>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Josiel Machado. Bibliotecas no Brasil: um olhar histórico. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 50-61, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/132/168>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Jussara Pereira. O perfil do profissional bibliotecário. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **Profissionais da informação**: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Editor Polis, 2000. cap. 4, p. 91-105. Disponível em: http://abecin.org.br/e-books/colecao-palavra-chave/VALENTIM_%28Org%29_Profissionais_da_informacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Marcelo Nair dos. A ordenação de documentos pelo número de chamada. In: ORTEGA, Cristina Dotta. SILVA, Camila Mariana Aparecida da; SANTOS, Marcelo Nair dos. **Ordenação de documentos na atividade bibliotecária**. Brasília: Briquet de Lemos, 2016. p. 84-129. Disponível em: <https://archive.org/details/OrdenaoDeDocumentosNaAtividadeBibliotecria>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SATIJA, Mohinder Partap. Book number and call number. In: **ENCYCLOPEDIA of library and information science**. New York: Marcel Dekker, 1990, v. 45, p. 18-45.

SAYERS, W. C. Berwick. **An introduction to library classification**: theoretical, historical, and practical, and a short course in practical classification with readings, questions and examination papers. 2. ed. rev. London: Grafton & Co. Coptic House; Nova York: The H.W. Wilson Co., 1922.

SCHWARTZ, Jacob. A "combined" system for arranging and numbering. **Library Journal**, New York, v. 3, n. 1, p. 6-10, mar. 1878.

SCHWARTZ, Jacob. A mnemonic system of classification. **Library Journal**, New York, v. 4, n. 1, p. 3-7, 1879.

SCHWARTZ, Jacob. A new classification and notation. **Library Journal**, New York, v. 7, n. 7-8, p. 148-166, july/aug. 1882b.

SCHWARTZ, Jacob. Alphabetical versus logical classification. **Library Journal**, New York, v. 7, n. 9, p. 229, sept. 1882c.

SCHWARTZ, Jacob. Twenty-five plus ten versus thirty-five or ten. **Library Journal**, New York, v. 7, p. 84-85, 1882a.

SILVA, Camila Mariana Aparecida da. **Para uma abordagem contemporânea sobre ordenação de documentos**: propostas do século XIX e início do XX. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_25f53db81c937152e81d63e266872fb3. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Christiani Margareth de Menezes e. A retórica como arte: Aristóteles. **Revista Ideação**, Feira de Santana, v. 1, n. 34, p. 119-152, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/1240/2775>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira; SIQUEIRA, Jéssica Câmara. Information literacy: uma abordagem terminológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro, **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANCIB, 2012. 20 f. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xiiienancib/paper/view/3703/2826>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS (Peru). **Normas para bibliotecas escolares**: organización de la biblioteca escolar. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, Fondo Editorial, 2006.

SLAVIC, Aida. Call numbers, book numbers and collection arrangements in European library traditions. In: SINGH, Jagtar; MALHAN, Indervir; KAUR, Trishanjit (Eds.). **Library and information science in digital age**: essays in honour of Professor M. P. Satija. India: EssEss Pub, 2009. v. 1, p. 257-285.

SOUZA, Anna Clara Rodrigues de Melo. **Ação cultural e a Biblioteconomia**: uma análise da formação do bibliotecário como agente cultural. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Documentação) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/2679>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **einstein** (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <https://journal.einstein.br/article/integrative-review-what-is-it-how-to-do-it/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SOUZA, Rosali Fernandez de; STUMPF, Ida Regina Chitto. Ciência da Informação como área do conhecimento: abordagem no contexto da pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, n. especial, p. 41-58, 2009. Disponível: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/901>. Acesso em: 15 jan. 2020.

STEMPLER, Amy F.; POLGER, Mark Aaron. Do you see the signs?: evaluating language, branding, and design in a library signage audit. **Public Services Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 121-135, 16 maio 2013. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/si_pubs/69/. Acesso em: 15 jan. 2020.

TADEU, Tomaz. Nota do organizador. In: BENTHAM, Jeremy; SILVA, Tomaz Tadeu da; MILLER, Jacques-Alain; PERROT, Michelle; WERRET, Simon. **O Panóptico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-11.

TÁLAMO, Maria de Fátima Gonçalves Moreira; KOBASHI, Nair Yumiko; CINTRA, Anna Maria Marques; LARA, Marilda Lopes Ginez de. Informação: do tratamento ao acesso e utilização. **Comunicação e educação**, São Paulo, p. 15-46, set. 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36195>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TORRES, Simone; ALMEIDA, Maurício B. Classificação: uma operação inerente às linguagens documentárias. **DataGramaZero**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/50752>. Acesso em: 15 jan. 2020.

UBILLO VENEGA, Maria Antonieta. Clasificación por colores en bibliotecas para niños: proponiendo el código junior en colores. **Bibliodocencia**: revista de profesores de bibliotecología, v. 2, n. 11, 2005. Disponível em: http://eprints.rclis.org/7142/1/Clasificacion_por_Colores.pdf. 15 jan. 2020.

VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Atuação e perspectivas do Profissional da Informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Org.). **Profissionais da informação**: formação, perfil e atuação profissional. São Paulo: Editor Polis, 2000b. introdução, p. 135-152. Disponível em: http://abecin.org.br/e-books/colecao-palavra-chave/VALENTIM_%28Org%29_Profissionais_da_informação.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

VERÓN, Eliséo. Des livres libres: usages des espaces en livre accès. **Bulletin des bibliothèques de France**, n. 6, p. 430-443, 1988. Disponível em: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1988-06-0430-001>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VERÓN, Eliséo. **Espaces du livre**: perception et usages de la classification et du classement en bibliothèque. Paris: Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou, 1989.

WHITE, Leah L. Signage: better none than bad. **American libraries**, Chicago, 12 jul. 2010. Disponível em: <https://americanlibrariesmagazine.org/2010/07/12/signage-better-none-than-bad/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – PUBLICAÇÕES SOBRE A ORDENAÇÃO DE DOCUMENTOS NA BIBLIOTECONOMIA ESCOLAR

ADAMICH, Tom. Don't throw the baby out with the bathwater!. **Library Media Connection**, Worthington, v. 32, n. 5, p. 32, mar. 2014.

AGUIAR, Niliane Cunha. Organização da informação em bibliotecas escolares: contribuições para a competência informacional infantil. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 1, n. 2, p. 31-44, jan. 2013.

AGUSTÍN-LACRUZ, Maria Del Carmen; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; TERRA, Ana Lúcia Silva. Linguagens documentais para as bibliotecas escolares: o caso da Espanha, Portugal e Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 24, n. 3, 2014.

ALBANESE, Sarah. Everyone Is welcomed at the Library!. **EP Magazine**, p. 22-24, abr. 2008.

ALLEN, Christine. **Procedures Handbook for Elementary School IMC Clerks**. Riverside: Riverside Unified School District, 1990.

ANDRADE, Lucas Veras de; COSTA, Ana Caroline Viana; DAMASCENO, Gisele Sousa Lobão; LIMA, Isaias Geovane; SILVA, Iva de Carvalho da; CARDOSO, Patrícia Viana; OLIVEIRA, Renata Chaves de; TORRES, Theodolina Beserra; SILVA, Willian Lamartins Amorim da. Os livros entre as cores e a conscientização de professores para o uso da biblioteca escolar. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 69-88, 2013.

ARAÚJO, Francisco de Assis Noberto Galdino de; SOUZA, Jacqueline. Classificação bibliográfica com o auxílio de cores para bibliotecas escolares. **Páginas a&b: Arquivos e Bibliotecas**, Porto, 2. serie, n. 10, p. 119-138, 2012.

ARKANSAS ELEMENTARY SCHOOL COUNCIL. **A manual for elementary school libraries in Arkansas**. Little rock: State Department of Education, 1963.

AUBUCHON, Jeffrey W. 21st-century thinking at the local level. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 44-45, nov./dez. 2013.

AUSTRALIAN CAPITAL TERRITORY (ACT) GOVERNMENT EDUCATION. **School libraries: the heart of 21st century learning**. [S.l]: ACT Government Education, 2018.

BAUMBACH, Donna J.; MILLER, Linda L. **Less is more: a practical guide to weeding school library collections**. Chicago: American Library Association, 2006.

BEER, Jennifer. Empowering children to help themselves. **Cape Librarian**, v. 47, n. 2, p. 36-37, mar. 2003.

BERG, Brook. Shelving ambitions. **Library Media Connection**, Worthington, v. 22, n. 4, p. 32-33, jan. 2004.

BERRA, Monica. Building a district learning commons: school district #57. **Canadian School Libraries Research**, 9 f., 18 out. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/10/18/building-a-district-learning-commons-school-district-57/>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRISCO, Shonda. Dewey or Dalton? An investigation of the lure of the bookstore. **Library Media Connection**, Worthington, v. 22, n. 4, p. 36-37, jan. 2004.

BRITISH COLUMBIA TEACHER-LIBRARIANS' ASSOCIATION. **From school library to learning commons**. British Columbia: British Columbia Teacher-Librarians' Association, 2017.

BROWN, Jennifer. Equity and social justice in the library learning commons. **Canadian School Libraries Research**, 20 f., 21 nov. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/11/21/equity-and-social-justice-in-the-library-learning-commons/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BROWN, Michelle. Picture book representations of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered, and Queer (LGBTQ) Families and their presence in school libraries in Canada. **Canadian School Libraries Research**, 25 f., 21 nov. 2017. Disponível em: <http://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/11/21/picture-book-representations-of-lgbtq-families-and-their-presence-in-school-libraries-in-canada/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BUCHANAN, Sarah. Designing the research commons: classical models for school libraries. **School Libraries Worldwide**, Edmonton, v. 18, n. 1, p. 56-69, jan. 2012

BUCHTER, Holli. Dewey vs Genre Throwdown. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 48-55, nov. 2013.

BURGUER, Marguerite-Marie. La lecture en mutation dans les colleges et lycees. **Bulletin des Bibliothèques de France**, v. 36, n. 2, p. 109-113, 1991.

CALDIN, Clarice Fortkamp; FLECK, Felícia de Oliveira. Organização de biblioteca em escola pública: o caso da Escola de Educação Básica Dom Jaime de Barros Câmara. **Revista ACB**, v. 9, n. 1, p. 155-165, ago. 2005.

CANADIAN FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS. **Truth and reconciliation committee report and recommendations**. [s. l.]: CFLA-FCAB, 2017.

CANADIAN LIBRARY ASSOCIATION. **Leading learning**: standards of practice for school library learning commons. Ottawa: Canadian Library Association, Association canadienne des bibliothèques, 2014.

CENTELLES PASTOR, Jaume. El laberinto organizado: distribución del espacio y señalización de los fondos. **Mi biblioteca**, n. 14, 2008b. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119943/MB4_N14_P66-70.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2020

CENTELLES PASTOR, Jaume. El tratamiento físico de los documentos (I): Sellado, registro, tejuelo y forrado. **Mi biblioteca**, n. 12, 2008a. Disponível em: <https://jaumecentelles.files.wordpress.com/2010/07/mb12-el-tratamiento-fisico-de-los-documentos-i-sellado-registro-tejuelo-y-forrado.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CESARI, Lindsay. Arranging a library to support adolescent development. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 44-48, mar. 2014.

CHENG, Patrick T.K.; WU, Albert K.W. ACS: an automatic classification system. **Journal of Information Science**, v. 21, n. 4, p. 289-299, 1995.

CHIN EE, Loh. Building a reading culture in a Singapore school: identifying spaces for change through a socio-spatial approach. **Changing English**, v. 22, n. 2, p. 209-221, 2015.

CHIN EE, Loh. Mapping library spaces: measuring the effectiveness of school libraries using a socio-spatial approach. **The School Librarian**, Wanborough, v. 63, n. 2, p. 78-80, 2015.

CLARK, Elyse. A slow, subtle exercise in censorship. **SLJ: School Library Journal**, v. 32, n. 7, mar. 1986.

CLARK, Rosey. Impact library access with bold use of color and space. **Library Media Connection**, Worthington, v. 27, n. 2, p. 16, out. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA (CFB). Resolução CFB 199-2018. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 199, p. 180, 4 maio 2007.

COOPER, Linda Z. A case study of information-seeking behaviour in 7-year-old children in a semistructured situation. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 53, n. 11, p. 904-922, 2002.

DEPARTMENT OF DEFENSE DEPENDENTS SCHOOLS. **Media Center**: operations handbook. Washington, D.C.: Department of Defense Dependents Schools, 1982.

DICKINSON, Gail K. The way we do the things we do. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 4-6, nov. 2013.

DOIRON, Ray; ASSELIN, Marlene. Confronting the 'Crisis of Significance' in 21st Century School Libraries. **Canadian School Libraries Research**, 13 f., 15 out. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/10/15/confronting-the-crisis-of-significance-in-21st-century-school-libraries/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DUMAS, Elizabeth P. Give 'em what they want! reorganizing your fiction collection by genre. **Library Media Connection**, Worthington, v. 24, n. 2, p. 20-22, out. 2005.

DUMUND, Ernest G.; MEFFERT, Benjamin F. **Facilities for school library media programs**. New York: New York State Education Dept., Albany. Div. of Educational Facilities Planning, 1972.

EDLUND, Talya. A class library that represents all students. **Edutopia**, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://www.edutopia.org/article/class-library-represents-all-students>. Acesso em: 11 jan. 2019

ESCH, Carrie; CRAWFORD, Amy. Helping students make the jump to university level research. **MultiMedia & Internet@Schools**, v. 13, n. 2, p. 21-24, mar./abr. 2006.

FURTADO, Cassia Cordeiro; CORDEIRO, Larissa Silva. Estudo de usuários da informação: uma análise do sistema de classificação por cores na biblioteca escolar. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, n. especial, p. 860-871, 2017.

GAMALUDDIN, Ahmed Fouad. Dewey Decimal Classification: a quagmire. **School Library Journal**, v. 26, n. 8, abr. 1980.

GIBSON, Jo-Anne. Facilitating reconciliation through the library learning commons. **Canadian School Libraries Research**, 30 f., 21 nov. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/11/21/facilitating-reconciliation-through-the-library-learning-commons/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GIBSON, Marjorie. Innovative 21st century classification schemes for elementary school libraries. **Felicitier**, v. 57, n. 2, p. 49-61, 2011.

GOLDBERG, Beverly. ACLU sues over gay-bio ban. **American Libraries**, Chicago, v. 32, n. 2, p. 19, fev. 2001a.

GOLDBERG, Beverly. Forever gets two more years. **American Libraries**, Chicago, v. 33, n. 3, p. 25, mar. 2002.

GOLDBERG, Beverly. Of mice and Mississippi. **American Libraries**, Chicago, v. 34, n. 2, p. 17, fev. 2003.

GOLDBERG, Beverly. Restricted "excessive" titles. **American Libraries**, Chicago, v. 32, n. 6, p. 27, jun. 2001b.

GORDON, Carol A. DEWEY do DEWEY don't: a sign of the times. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. E1-E8, nov. 2013.

GRABENSTEIN, Chris. How Dewey find what we're really looking for?. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 78-80, nov. 2013.

GRACIOSO, Luciana Souza et al. Práticas alternativas para organização de acervos nos espaços de leitura em ambientes escolares. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1., 2015, Marília; Madrid. **Anais [...]**. Marília: UNESP; Madrid: Faculdade de Filosofia, UC3M, 2015. 16 f.

GRIGSBY, Susan K. S. Re-imagining the 21st century school library: from storage space to active learning space. **TechTrends**, v. 59, n. 3, maio/jun. 2015.

GROVE, Donna. The learning commons landscape. **Canadian School Libraries Research**, 9 p., 15 out. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/10/15/the-learning-commons-landscape/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS EM BIBLIOTECA ESCOLAR (GEBE). **Biblioteca escolar como espaço de produção de conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: GEBE; Conselho Federal de Biblioteconomia, 2010.

HARPER, Meghan. How physical design can influence copyright compliance. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 35, n. 3, p. 30-32, jan. 2007

HARRIS, Christopher. Library Classification 2020. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 14-19, nov./dez. 2013.

HEMBREE, Julie. Ready! Set! Soar! Rearranging your fiction collection by genre. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 62-65, nov. 2013.

HICKS Warren B.; TILLIN, Alma M. **The organization of nonbook materials in school libraries**. Sacramento: California state department of education, 1967.

HILL, Ann; GAUGHAN, Stephanie. A library media center: makeover story. **Library Media Connection**, Worthington, v. 24, n. 5, p. 41-42, fev. 2006.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 5, n. 5, p. 90-103, ago. 2005

HOUSTON, Cynthia R. The use of reading levels as alternative classification in school libraries. **Cataloging & Classification Quarterly**, v. 45, n. 4, p. 65-80, 2008.

IFLA SCHOOL LIBRARIES STANDING COMMITTEE. **The IFLA School Library Guidelines**. 2. ed. Edited by Barbara Schultz-Jones and Dianne Oberg. [s. l.]: IFLA, 2015.

JAMESON, Juanita. A genre conversation begins. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 10-13, nov. 2013.

JIMENEZ MARTINEZ, Lutgardo. Las exposiciones: imagenes, palabras y personas. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, a. 27, n. 104, p. 154-199, 2012.

JOHNSON, Doug. Changes for a more student-friendly facility. **Library Media Connection**, Worthington, v. 32, n. 6, p. 86, maio 2014

JOHNSTON, Melissa P.; MANDEL, Lauren H. Are we leaving them lost in the woods with no breadcrumbs to follow? Assessing signage systems in school libraries. **School Libraries Worldwide**, v. 20, n. 2, p. 38-53, jul. 2014.

JONES, Leigh Ann. The great cover-up: do kids judge books by their cover?: you bet they do. **School Library Journal**, v. 53, n. 6, p. 44-47, jun. 2007.

KAPLAN, Allison G. Is it truly a matter of "Dewey or Don't We"? **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 46-47, nov. 2013.

KAPLAN, Tali Balas; GIFFARD, Sue; STILL-SCHIFF, Jennifer; DOLLOFF, Andrea K. One Size does not fit all. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 2, p. 30-37, nov. 2013.

KELSEY, Marie. Are we lucky for the first amendment?: a brief history of students' right to read. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 36, n. 2, p. 26-29, nov./dez. 2007.

KEVIN, Roger Improving learning, engaging students and changing the collaborative culture of a school through the learning commons. **Canadian School Libraries Research**, 10 f., 14 out. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/10/14/improving-learning-engaging-students/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KNAPP, Christopher. **Creating safe and inclusive LGBTQ+ spaces in the school library**. [Apresentação em slide]. 2018. Disponível em: <http://www.peacelibrarysystem.ab.ca/sites/default/files/images/peacelibrarysystem/LGBTQ%20Inclusive%20Safe%20Spaces.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KRENTZ, Joel. Infusing indigenous perspectives in our teaching and learning. **Canadian School Libraries Research**, 10 f., 21 nov. 2017. Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/11/21/infusing-indigenous-perspectives-in-our-teaching-and-learning/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KRISTL, Carol. Alaska school board votes to keep sex-ed books on shelf. **American Libraries**, Chicago, v. 24, n. 11, p. 979, dez. 1993.

LAMKIN, Bernice. A media center for the 21st century. **School Library Journal**, v. 33, n. 3, p. 25-29, nov. 1986

LANGHORNE, Mary Jo. Marketing books in the school library. **School Library Journal**, p. 31-33, jan. 1987.

LO, Suzanne; LEE, Ginny. Asian images in children's books: what stories do we tell our children. **Emergency librarian**, v. 20, n. 5, p. 14-18, maio/jun. 1993.

LOERTSCHER, David V.; KOEHLIN, Carol. Climbing to excellence: defining characteristics of successful learning commons. **Knowledge Quest**, v. 42, n. 4, p. E1-E10, mar. 2014.

MACHADO, Alzemi. A reforma de 1935: sinalizando a constituição de bibliotecas escolares no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 450-466, ago./nov. 2017.

MARCINEK, Andrew. Rethinking the library to improve information literacy. **Edutopia**, 8 dez. 2010. Disponível em: <https://www.edutopia.org/blog/rethinking-library-information-literacy>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do Movimento Escola Nova: 1920-1940**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

MAYNARD, Sally; DAVIES, J Eric; WILLIAMS, Vera. A mapping exercise of access to libraries and information in primary schools in Leicestershire. **The New Review of Children's Literature and Librarianship**, v. 9, p. 71-97, 2003.

MELO, Maurizeide Pessoa de; NEVES, Dulce Amélia de Brito. A importância da biblioteca infantil. **Biblionline**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2005.

MONTANA OFFICE OF PUBLIC INSTRUCTION. **Unravelling the patchwork**: procedures manual for rural montana schools. Helena: Rural Education Center, 1969.

MONTANA STATE DEPT. OF PUBLIC INSTRUCTION. **A guide for Montana school libraries**: a manual of basic library procedures for Montana schools. Developed by Montana Teachers and Librarians. Helena: Montana State Department of Public Instruction. 1969. 39 p.

MOREILLON, Judi. One common challenge: two different solutions. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 38-43, nov. 2013.

MORICONI, Maria Lúcia. Institucionalização da biblioteca escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1., 1982, [s. l.]. **Anais [...]**. [s. l.]: INL, 1994. p. 49-71.

MORTON, Claudette; LOGE, Charlene (Eds.). **Patchwork**: Handbook for Montana's Small School Libraries. 3. ed. Dillon: Western Montana Coll, 1996.

NEWFOUNDLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. **Extending the Classroom**: the library learning commons. Newfoundland: Newfoundland Labrador, 2018. Disponível em: https://www.gov.nl.ca/eedd/files/pdf_extending_the_classroom-the_library_learning_commons_june_15_2018.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

NOVOA FERNANDEZ, Cristina. As bibliotecas escolares: lugares para a exploración e a experimentación. **Eduga**: revista galena do ensino, Galicia, n. 76, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.edu.xunta.gal/educa/1658/biblioteca-escolar/bibliotecas-escolares-lugares-para-exploracion-experimentacion>. Acesso em: 12 jan. 2019.

OKLAHOMA STATE DEPT. OF EDUCATION. **Procedures Manual for School Library Media Centers**. Oklahoma city: Oklahoma State Dept. of Education, 1986.

OLIVEIRA, Thelma Regina Fonseca de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Biblioteca escolar espaço que cria laços de pertencimento. **Biblionline**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 30-42, jul./set. 2017

ONTARIO SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION. **Together for Learning**: school libraries and the emergence of the learning commons. Ontario: OSLA, 2010.

ORANGE COUNTY DEPT. OF EDUCATION. **School library media center**: handbook for aides. Santa Ana: Orange County Dept. of Education, 1974.

OSORO ITURBE, Kepa. Organización espacial de la biblioteca escolar. **Mi biblioteca**, n. 7, p. 84-90, 2006.

OSWALD, Judi. Change in the Library - for the Good. **Library Media Connection**, Worthington, v. 28, n. 5, p. 28-29, mar./abr. 2010.

OUTHOUSE, Allie Rachel K. **Genrefication**: introducing and explaining the exponential trend. 2017. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) – School of Information and Library Science, University of North Carolina, Chapel Hill, 2017.

PAPPAS, Marjorie. School libraries organized by AR or lexile scores?. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 33, n. 2, p. 69-70, nov. 2004.

PECK, Richard. The genteel unshelving of a book. **School Library Journal**, v. 32, n. 9, maio 1986.

PEDRO, Neuza. Redesigning learning spaces: what do teachers want for future classrooms?. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION TECHNOLOGIES, 5., 2017, Sydney. **Anais [...]**. Sydney: International Association for Development of the Information Society, 2017. p. 51-58.

PENDERGRASS, Devona J. Dewey or Don't We?. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 56-59, nov. 2013.

PERRITT, Patsy H. **Louisiana Public School library collection assessment**. Baton Rouge: Louisiana Library Association, 1993.

PERUCCHI, Valmira. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma - Santa Catarina p. 80-97. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 80-97, ago. 2005.

PINHEIRO, Mariza Ines da Silva. Biblioteca escolar na visão das crianças do ensino fundamental. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 31-37, dez./mar. 2017

PINHEIRO, Mariza Ines da Silva. Classificação em cores: uma metodologia inovadora na organização das bibliotecas escolares do município de Rondonópolis-MT. **RDBCI**: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 7, n. 2, p. 163-179, 5 ago. 2009.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; SACHETTI, Vana Fátima Preza. Classificação em cores: uma alternativa para bibliotecas infantis, SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. 16f.

PRESZ, Donna; MURRAY, Sarah. Making the learning commons happen at the Ottawa Catholic School Board. **Canadian School Libraries Research**, 10 f., 15 out. 2017.
Disponível em: <https://researcharchive.canadianschoollibraries.ca/2017/10/15/making-the-learning-commons-happen-at-the-ottawa-catholic-school-board/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

RAY, Mark. None of the above. **Knowledge Quest**, Chicago, v. 42, n. 2, p. 60-61, nov. 2013.

RYAN, Caitlin L.; HERMANN-WILMARTH, Jill M. Already on the shelf: queer readings of award-winning children's literature. **Journal of Literacy Research**, v. 45, n. 2, p. 142-172, jun. 2013.

SCHRADER, Alvin M. Censorproofing school library collections: the fallacy and futility. **School Libraries Worldwide**, v. 2, n. 1, p. 71-94, jan. 1996.

SCOTTISH LIBRARY AND INFORMATION COUNCIL; COSLA; THE SCOTTISH GOVERNMENT. **Vibrant Libraries, Thriving Schools**: a national strategy for school libraries in Scotland 2018-2023. [s. l.]: SLIC; COSLA; The Scottish Government, 2018.

SCURACHIO, Edynea Spricigo; ZAFALON, Zaira Regina. Organização do acervo e acesso pelo público infantil: possibilidades e encontros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: FEBAB, 2013. 16 f.

SHAW, Carolyn; FLYNN, Darren; BARRETT, Lynn. The bridge learning commons. **The School Librarian**, v. 62, n. 1, p. 3-5, abr. 2014.

SHENTON, Andrew K. The role of "reactive classification" in relation to fiction collections in school libraries. **New Review of Children's Literature and Librarianship**, v. 12, n. 2, p. 127-146, nov. 2006.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho; SILVA, Andreia Santos Ribeiro. A mediação da informação como prática pedagógica no contexto da biblioteca escolar: algumas considerações. **Biblioteca Escolar em revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 1-30, 2012.

SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS (Peru). **Normas para bibliotecas escolares**: organización de la biblioteca escolar. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, Fondo Editorial, 2006.

SITTER, Clara L.; MATTHIS, Della. **Handbook for Alaska K-12 School Libraries**. Juneau: Alaska State Library, 1995.

SNIDER, Susan C.; SCHUBERT, Leda. **Planning school library media center facilities for New Hampshire and Vermont**. Concord: New Hampshire State Dept. of Education; Montpelier: Vermont State Dept. of Education, 1989.

SOUZA, Alan Cruz de; MOREIRA, Daniel do Nascimento Maghelly. O livro além das páginas: despertar o desejo pela leitura por meio de uma exposição. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016

SPROUL, Betty. Implementing a library helper program is easy, an economical, and energizing. **Library Media Connection**, Worthington, v. 24, n. 7, p. 44-46, abr. 2006.

STEVENSON, Gordon. The Library of Congress Classification Scheme and its relationship to Dewey. In: ALLERTON PARK INSTITUTE, 21., 1975, Urbana. **Anais [...]**. Urbana: University of Illinois, Graduate School of Library Science, 1976. p. 78-98.

THE LIBRARY ASSOCIATION. **School library resource centres**: recommended standards for policy & provision. London: Library Association, 1970

UBILLO VENEGA, Maria Antonieta. Clasificación por colores en bibliotecas para niños: proponiendo el código junior en colores. **Bibliodocencia**: revista de profesores de bibliotecología, v. 2, n. 11, 2005. Disponível em: http://eprints.rclis.org/7142/1/Clasificacion_por_Colores.pdf. 15 jan. 2020.

VOLUNTARY SERVICES OVERSEAS. **Promoting reading and library use in your school**: a resource pack. Castries: VSO, 1994.

WASHINGTON, Thomas. The subtle approach. **American Libraries**, v. 37, n. 5, p. 38-39, maio 2006.

WATSON, Duane A. The divine library function: preservation. **School Library Journal**, v. 33, n. 3, nov. 1986.

WEISSBORD, David; MCGREAL, Paul. Moral autonomy, censorship, and the enlightened community. **Library Trends**, v. 39, n. 1, jul. 1990

WERNICK, Laura. The school library space is changing. **American School & University**, v. 83, n. 9, p. 24-28, maio 2011.